Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência à história 3



João Henrique Lúcio de Souza
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2023

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência à história 3



João Henrique Lúcio de Souza
(Organizador)

Atena Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história 3

Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Flávia Roberta Barão
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão:	Os autores
Organizador:	João Henrique Lúcio de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S478 Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história 3 / Organizador João Henrique Lúcio de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0978-6
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.786230901

1. História. I. Souza, João Henrique Lúcio de (Organizador). II. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A produção coletiva "Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência a História" em seu terceiro volume guarda expressiva relação com o contexto social em que foi produzida. Em seu ofício, os pesquisadores das humanidades dialogam com o tempo em que vivem marcados por desafios, problemas e esperanças. A partir de suas vivências e experiências (do ponto de vista benjaminiano), desvendam os labirintos das explicações científicas, edificando conhecimento por meio da interação dialógica entre as demandas do presente e as tradições teóricas dos vários campos das humanidades. Essa obra traz pesquisas que dão sentidos a sujeitos que são objetos de investigação e que estão 'sujeitos' a novos sentidos e olhares a partir da representação do leitor. Nossos colegas pesquisadores que fazem essa obra se debruçaram sobre as vivências humanas (sobre suas próprias experiências) em diversos tempos e lugares, se empenhando em analisar, entender e decifrar as atribuições dos sujeitos como produtores de sentidos, representações, pontes, frisuras, transformações, encontros e conflitos, que caracterizam a convivência humana.

Pegando emprestada uma citação do famoso historiador francês Roger Chartier, quando o mesmo conceitua a palavra "representação" e enfoca sua importância para a história cultural, podemos dizer que essa obra "tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, pp. 16-17). Chartier (1990) nos leva a refletir sobre representações que podem edificar discursos que, envolvidos com os sujeitos, geram entendimentos das realidades e produzem sentidos. Ao mesmo tempo em que, ao edificar sentidos, as representações descortinam concepções de mundo e "falam" tanto de quem as representa quanto daquilo que é representado. Isso se aplica a todos os discursos, incluindo o discurso aqui apresentados.

Dessa forma, no primeiro capítulo "CONSTRUÇÕES, CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A ESCOLA", o pesquisador da Universidade Federal Rural de Pernambuco, João Henrique Lúcio de Souza, a partir do seu testemunho de vida, faz uma contextualização, um relato autobiográfico, a partir de teóricos que caracterizam cada fase de sua vida escolar. No segundo capítulo ""A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM": A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES", as pesquisadoras da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) Maria Antônia Veiga Adrião e Gizele Lima dos Santos resgatam as recordações e impressões de pais, mães e avós (1980-2010) a fim de entender a razão do distanciamento entre escola e progenitores em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará.

Já no artigo "CRIANÇAS DESCONFINADAS: PROCESSOS, CONTEXTOS

E NARRATIVAS", Sandra Alves Moura de Jesus e Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, pesquisadoras da Universidade Católica do Salvador, se propõem a entender o processo de desconfinamento e retorno ao ensino presencial das crianças da educação infantil e do ensino fundamental/anos iniciais em escolas públicas e privadas de Salvador/BA, bem como o que ficou de aprendizagem dessa experiência do ensino remoto e/ou híbrido na percepção da família e da escola. A pesquisadora Natália Martins Besagio, pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá, com o artigo "A "MÚSICA DO DIABO": O BLUES COMO EXPRESSÃO DA CULTURA FEMININA AFRO-AMERICANA", evidencia a música como viés de luta para as mulheres negras, que deixaram um amplo legado à cultura norte-americana, quebraram os tabus da desigualdade de gênero a partir do famoso gênero musical norte-americano *blues*.

No quinto capítulo, o artigo a "LOUCURA DO PODER OU O ABSURDO DA VIOLÊNCIA NO ESTADO? UM ENSAIO SOBRE TEMPO PRESENTE", o pesquisador Antonio Carlos da Silva da Universidade Católica de Salvador faz uma reconstituição histórica, tomando o Brasil como exemplo, com uma larga discussão teórica para mostrar que nosso país, apesar de gigante, se encontra adormecida no estado de presente contínuo. No sexto capítulo intitulado "DEFUNTOS PERFUMADOS: RAÍZES DO EMBALSAMAMENTO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA" de coautoria dos pesquisadores Eduardo Mangolim Brandani da Silva, Eloara dos Santos Cotrim e Christian Fausto Moraes dos Santos da Universidade Estadual de Maringá, vemos desdobramentos das possíveis origens da prática do embalsamento como herança cultural da Civilização romana, do cristianismo primitivo e dos povos bárbaros. Para os autores o embalsamamento medieval é uma espécie de continuidade da metodologia cristã.

Por fim, no sétimo e último capítulo, "A ALMA PENADA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO: UM SENHOR DA GUERRA NA LITERATURA E NA HISTÓRIA (1835-1865)" do pesquisador da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, que, a partir do romance "Netto Perde Sua Alma" de Tabajara Ruas, procura os significados sobre as fronteiras do caudilhismo e as guerras, especialmente a Guerra dos Farrapos.

Bem, esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões, e, que essa produção, com seus objetos e objetivos, seja também um objeto a ser estudado, analisado e criticado.

Boa leitura e reflexões!

João Henrique Lúcio de Souza

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CAPÍTULO 1 1

CONSTRUÇÕES, CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A ESCOLA

João Henrique Lúcio de Souza

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309011

CAPÍTULO 2 12

"A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM": A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES

Maria Antonia Veiga Adrião

Gizele Lima Dos Santos

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309012

CAPÍTULO 3 24

CRIANÇAS DESCONFINADAS: PROCESSOS, CONTEXTOS E NARRATIVAS

Sandra Alves Moura de Jesus

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309013

CAPÍTULO 4 38

A "MÚSICA DO DIABO": O BLUES COMO EXPRESSÃO DA CULTURA FEMININA AFRO-AMERICANA

Natália Martins Besagio

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309014

CAPÍTULO 5 46

LOUCURA DO PODER OU O ABSURDO DA VIOLÊNCIA NO ESTADO? UM ENSAIO SOBRE TEMPO PRESENTE

Antonio Carlos da Silva

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309015

CAPÍTULO 6 62

DEFUNTOS PERFUMADOS: RAÍZES DO EMBALSAMAMENTO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA

Eduardo Mangolim Brandani da Silva

Christian Fausto Moraes dos Santos

Eloara dos Santos Cotrim

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309016

CAPÍTULO 7 76

A ALMA PENADA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO: UM SENHOR DA GUERRA NA LITERATURA E NA HISTÓRIA (1835-1865)

Cesar Augusto Barcellos Guazzelli

https://doi.org/10.22533/at.ed.7862309017

SOBRE O ORGANIZADOR 87

ÍNDICE REMISSIVO 88

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÕES, CAMINHOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A ESCOLA

Data de aceite: 02/01/2023

João Henrique Lúcio de Souza
Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, Doutorando em História (UFRPE), Mestre em Ensino de Sociologia – PROFSOCIO (CDSA/UFCG)

RESUMO: Nesse artigo-memorial usaremos o nosso testemunho de vida, narrando fatos que possam servir de exemplos na contextualização teórica que usaremos. Este memorial recorre ao gênero narrativo com base na história do autor, segundo a perspectiva de quem viveu os fatos e acontecimentos assumindo distintos papéis. Dessa maneira, organizamos este trabalho em quatro tópicos: o primeiro traz um relato autobiográfico; o segundo expressa uma doutrina pedagógica que se apóia na concepção do homem e da sociedade, que surge por meio da família, igreja, escola e comunidade, chamaremos de fase Durkheimiana; o terceiro enfatiza a educação ou a socialização como um processo de inclusão, que se desenvolve pela produção de habitus, por meio de diferentes instituições educativas, apoiado no conceito de violência simbólica, chamamos de fase Bourdiesiana; o quarto através das idéias de Mészáros traça um argumento a partir da alienação da educação, ao passo que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista, que apontam para a educação para o mercado e não como meio de instruir para a vida, chamamos esse tópico de além do horizonte; por fim, nas considerações finais, baseado nas idéias de Paulo Freire, trazemos a idéia do homem como um ser inacabado, por essa razão está em constante busca, essa busca é a educação, como um ato de conhecimento e conscientização.
PALAVRAS-CHAVE: Memorial reflexivo, educação, narrativa, testemunho de vida.

ABSTRACT: In this memorial article we will use our testimony of life, narrating facts that can serve as examples in the theoretical contextualization that we will use. This memorial recurs to the narrative genre based on the author's history, according to the perspective of those who lived the facts and events assuming different roles. In this way, we organize this memorial in four topics: the first brings an autobiographical account; the second expresses a pedagogical doctrine that is based on the conception of man and society, which arises through the family,

church, school and community, we will call the Durkheimian phase; the third emphasizes education or socialization as a process of inclusion, which is developed by the production of habitus, through different educational institutions, supported by the concept of symbolic violence, we call the Bourdiesian phase; the fourth through the ideas of Mészáros draws an argument from the alienation of education, while it is presented as a way of instituting and maintaining the capitalist system, which point to education for the market and not as a means of educating for life , we call this topic beyond the horizinte; finally, in the final considerations, based on the ideas of Paulo Freire, we bring the idea of man as an unfinished being, for that reason is constantly searching, this search is education, as an act of knowledge and awareness.
KEYWORDS: Reflective Memorial, education, narrative, testimony of life.

1 I INTRODUÇÃO

Como sabemos, a escola é parte integrante do todo social. Ao agirmos dentro dela, também estaremos agindo rumo à transformação da sociedade (FREIRE, 2004). Esta, por sua vez, por meio de seus múltiplos agentes transformadores, devolverá à própria escola novas informações, contendo seus interesses, necessidades e estruturação correspondente a cada momento historicamente constituído, gerando um permanente movimento de retroalimentação entre a escola e a sociedade. Assim, buscamos compreender melhor as articulações existentes entre as proposições sobre a educação e os postulados teóricos globais dos quais emergem até chegarem ao interior da escola e à trajetória sociológica dos diferentes desenvolvimentos teóricos sobre as questões relativas à Educação e Sociedade, tendo como exemplo a nossa própria trajetória educacional, tanto como aluno, quanto como professor da rede de ensino público estadual de Pernambuco.

Metodologicamente, usaremos o nosso testemunho de vida, narrando fatos que possam servir de exemplos na contextualização teórica que usaremos. Este memorial recorre ao gênero narrativo com base na história do autor, segundo a perspectiva de quem viveu os fatos e acontecimentos assumindo distintos papéis. Dessa maneira, organizamos este memorial em quatro tópicos: o primeiro traz um relato autobiográfico; o segundo expressa uma doutrina pedagógica que se apóia na concepção do homem e da sociedade, que surge por meio da família, igreja, escola e comunidade, chamaremos de fase Durkheimiana; o terceiro enfatiza a educação ou a socialização como um processo de inclusão, que se desenvolve pela produção de habitus, por meio de diferentes instituições educativas, apoiado no conceito de violência simbólica, chamamos de fase Bourdiesiana; o quarto através das idéias de Mészáros traça um argumento a partir da alienação da educação, ao passo que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista, que apontam para a educação para o mercado e não como meio de instruir para a vida, chamamos esse tópico de além do horizonte; por fim, nas considerações finais, baseado nas idéias de Paulo Freire, trazemos a idéia do homem como um ser inacabado, por essa razão está em constante busca, essa busca é a educação, como um

ato de conhecimento e conscientização.

Trataremos questões relativas à escola como instrumento de apropriação do saber, na tentativa de garantir, em sua ação, a todos, não só o acesso, mas, sobretudo, uma educação de qualidade. Isto é, apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos, objetivando contribuir para a diminuição da seletividade na consolidação de um espaço educacional mais democrático.

2 | MEMÓRIAS QUE GUARDEI DE MEMÓRIAS...

Nasci na cidade de Sertânia no ano de 1983, estado de Pernambuco, sendo o primeiro filho do segundo casamento do paraibano José Lúcio da Silva, que, viúvo casou-se aos 72 anos de idade com a também paraibana Maria de Lourdes Souza. José Lúcio da Silva, meu pai, é originário da Serra do Jabitacá[1], no ponto em que faz divisa entre os municípios de Sertânia/PE e Monteiro/PB, onde nasceu em 12 de julho de 1912. Casou-se e gerou 10 filhos do primeiro casamento, sustentou os filhos como agricultor e comerciante, onde tornou-se proprietário de uma significativa quantidade de terras nesta localidade. Já com certa idade, ficou viúvo e no final do ano de 1982, com 72 anos de idade, casou com Maria de Lourdes Souza com quem teve três filhos, no qual eu sou o mais velho, seguido de um irmão, Manoel Thiago Lúcio de Souza e uma irmã Luana Lúcio de Souza. Depois de complicações cardíacas durante o parto de minha irmã Luana, minha mãe veio a falecer, com 39 anos de idade, quarenta dias depois do nascimento de minha irmã, eu tinha quatro anos e meu irmão dois anos de idade. Dois anos depois do falecimento da minha mãe, meu pai, veio a falecer aos 78 anos, deixando três filhos órfãos, respectivamente com seis, quatro e dois anos de idade.

Depois do falecimento do meu pai biológico, meu irmão (que também se chamava José Lúcio da Silva) e sua esposa Sebastiana Cordeiro da Silva, ficaram responsáveis pela nossa criação, educação e manutenção afetiva, tarefa concluída com louvor. Nessa época, meu irmão José Lúcio e sua esposa já tinham cinco filhos adolescentes e entrando na idade adulta, e, o casal com cinco filhos já criados e ambos perto dos cinqüenta anos de idade assumiram a missão de criar como filhos eu e meus dois irmãos mais novos, desde sempre o chamamos de pai e mãe. Nunca esconderam nossa História, sempre conversávamos as claras, e, tivemos uma educação de qualidade, estudando da educação infantil ao primeiro ciclo do ensino fundamental I (primário) em escola particular, na Escola O Pequeno Príncipe, a partir do ensino fundamental II (na época da 5ª a 8ª série) em escola pública, na Escola Estadual Professor Jorge de Menezes e o ensino médio na Escola Estadual Olavo Bilac, todas no município de Sertânia/PE.

Sempre foi um aluno aplicado, desde cedo convivo com leitores, poetas, professores

1 A Serra do Jabitacá é um dos maiores maciços da Borborema, visto que tal contraforte tem altitudes que beiram os mil metros, vegetação de mata de caatinga e clima quente e seco. É nessa serra que se origina o maior rio a leste do Nordeste Oriental, o rio Paraíba, cuja extensão total chega a pouco mais de 380 quilômetros (ALBUQUERQUE, 1976)

e músicos. A filha mais velha do meu irmão/pai é professora de História, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Sertânia, foi Gestora de escola Municipal, Coordenadora Pedagógica e Gestora da Escola de Referência em Ensino Médio Olavo Bilac, ela sempre me levava para a Secretaria de Educação e me deixava na biblioteca onde ficava horas lendo gibis, desenhando, montando quebra-cabeça, etc., nesse meio tempo, meu pai me colocou para ser coroinha do Padre Christiano, de quem era muito amigo, um holandês que estava em Sertânia há mais de 40 anos, humanista, professor e diretor da Escola Estadual Olavo Bilac por quase 25 anos, os anos de ouro da referida escola. Esse padre mantinha uma biblioteca particular, um leitor voraz, incentivava o grupo de coroinhas a ler, poesia, contos e principalmente autores e pensadores de Filosofia. Ele nos dava livros para ler e discutir com ele, foi ele que nos apresentou, quando eu tinha 13 anos, Jean-Paul Sartre e a corrente filosófica do Existencialismo, era leitor e fã da obra de Sartre e de educadores brasileiros como Paulo Freire. Ele teve uma participação muito decisiva na minha formação humana, na decisão de fazer um curso na área de Ciências Humanas.

Nesta época, comecei a estudar música, tendo o cavaquinho como primeiro instrumento e o professor Antônio Amaral como primeiro orientador musical. Em 1999, entrei na escola de música maestro Sebas Mariano, mantida pela Prefeitura Municipal, tendo como professor o Maestro Abelardo Amaral (Tenente Músico da Polícia Militar de Pernambuco), com ele aprendi leitura musical, partitura, escrita musical, arranjo e aprendi o instrumento que me acompanha até os dias de hoje, o saxofone. A música me aproximou de uma turma de uma turma de poetas, músicos e escritores de Sertânia, onde começamos aos 14 anos a organizar festivais de músicas, a tradicional Semana Estudantil, festival de poetas repentistas, dentre inúmeros eventos e organizações culturais que criamos, entre elas destacamos a ACORDES (Associação Cultural de Sertânia, 2005) e a SAPECAS (Sociedade dos Artistas, Poetas, Escritores e Compositores de Sertânia, 2008). Essa participação no movimento cultural de Sertânia me oportunizou a ser o nome escolhido para ocupar o cargo de Secretário de Juventude, Esportes, Cultura e Turismo da prefeitura de Sertânia (2013 a 2016), onde conseguimos criar, entre outras coisas, uma Escola de Arte com aulas de Sanfona, Violão, bateria, teoria musical, teatro e danças folclóricas.

Minha formação acadêmica inclui Graduação em História, concluída em 2004, na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Em 2006, fui aprovado no concurso público realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, assumindo o cargo de professor em 2007. Em 2009, fiz uma seleção interna na Secretaria de Educação de Pernambuco, onde passei para lecionar na Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, as disciplinas de História e Sociologia, onde fiquei até 2012. Nesse mesmo ano conclui o curso de Pós-graduação Lato-sensu (especialização) em Programação do Ensino de História, pela Universidade de Pernambuco (UPE), onde defendi monografia com o título: MANOEL INÁCIO: Coronelismo e Cangaço no Moxotó pernambucano em fins do

século XIX. Nesse período, e a partir do momento que comecei a lecionar Sociologia na Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, o gosto e a apreciação pelo estudo das interações sociais e dos atores e instituições que dinamizam a sociedade tomaram conta de mim. Nesse momento, procurei aprofundar-me no assunto fazendo um curso de extensão de 100 horas em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A experiência foi tão positiva e atrativa que, ainda em 2009, interessado na área de ensino de Sociologia ingressei no curso de Pós-graduação Lato-sensu (especialização) em Ensino de Sociologia pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluído em 2010, onde defendi a monografia com o título: FUNDAMENTOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: Fatores condicionadores da leitura. Ainda em 2009 fui contratado pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde, através de seleção simplificada, para lecionar no curso de licenciatura em História as disciplinas de Historiografia Estrangeira I e II, História Contemporânea I, História das Religiões e Sociologia da Educação, onde também fiquei até 2012. Durante esse período de experiência na docência do Ensino Superior, me foi oportunizado a participação em vários congressos, tanto dentro da própria Autarquia, como em outras Instituições de Ensino Superior, e, a ministrar vários cursos e mini-cursos, com destaque aos trabalhos como: Convivência Humana: Conceitos Básicos de Sociologia (2011), A humanização dos personagens de Vidas Secas de Graciliano Ramos (2011), Reflexões sobre a LDB numa perspectiva antropológica (2012). De 2013 a 2016, ocupei o cargo de Secretário de Juventude, Esportes, Cultura e Turismo da Prefeitura Municipal de Sertânia/PE, um desafio novo no serviço público onde pude observar de perto as desigualdades e carências na questão de formação e, porque não dizer, humanização de um povo.

Em 2016 ocupei o cargo de professor das disciplinas de História e Sociologia da Escola Estadual Professor Jorge de Menezes e da Escola de Referência em Ensino Médio Olavo Bilac, onde atuo até hoje. Em 2017, fiz uma seleção e me tornei Tutor Presencial do Curso de Licenciatura em História pela Universidade de Pernambuco (UPE) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3 | INFLUÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO: FASE DURKHEIMIANA

Percorrer a nossa trajetória socializadora, educacional e profissional a luz de diferentes teóricos, tem por objetivo fomentar uma discussão a respeito das articulações existentes entre as teorias sobre a educação, a sociedade e os elementos globais dos quais emergem os lastros teóricos dos diversos processos educacionais, presentes no interior da Escola. A princípio, delimitaremos o conceito de Educação e as funções do processo educacional no interior da sociedade, para podermos então considerar as abordagens que dão conta da relação Educação e Sociedade, no sentido de visualizarmos os fatores sociais que intervêm nos processos educativos. Para os clássicos como Durkheim (2014), a educação expressa uma doutrina pedagógica, que se apoia na concepção do homem e

da sociedade, que surge por meio da família, igreja, escola e comunidade. Durkheim ao trazer exemplos de modelos educacionais nas pólis gregas e latinas, na Roma antiga, na Idade Média e no Renascimento, ele ressalta que não existe uma educação ideal, “[...] na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2014, p. 47-48), e então enuncia:

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos,intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2014, p. 53-54).

Partindo do ponto de vista de Durkheim (2014) do que o homem precisa ser preparado pelas gerações adultas através da família, escolas e universidades para sua vida em sociedade, é fundamental enxergar a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, que tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança determinados aspectos físicos, intelectuais e morais que dele esperam, por um lado, a sociedade política em seu conjunto, e por outro, o meio específico ao qual o sujeito está inserido. Essa definição durkheimiana sobre educação se encaixa precisamente na primeira fase de minha formação humana, refiro-me a atuação da minha família, da igreja e da educação no nível fundamental.

Desde criança, meus pares familiares demonstravam que o sucesso na vida dependia do sucesso escolar. Nessa fase, a filha mais velha do meu irmão/pai, que é professora de História, teve um papel de extrema importância na inculcação dos valores que relaciona o sucesso escolar com o sucesso na vida. Ela foi à primeira da família a conseguir concluir o nível superior, trabalhou como professora na rede municipal de ensino de Sertânia e como Coordenadora da área de Ciências Humanas na Secretaria Municipal de Educação de Sertânia. Foi Gestora de uma Escola Municipal, e, como gestora recebeu um prêmio a nível nacional do Ministério da Educação em um concurso de gestão escolar, no início da década de 1990. Nesse meio tempo, ela sempre me levava para a Secretaria de Educação e para a escola em que trabalhava, me deixava na biblioteca onde ficava horas lendo gibis, desenhando e montando quebra-cabeça, conseguir perceber o respeito com que colegas de trabalho e alunos tinham (ainda tem) a ela. Esses valores que relacionava o sucesso na vida com o sucesso escolar estavam presentes também durante minha fase de educação infantil ao primeiro ciclo do ensino fundamental I (primário) em escola particular, na Escola O Pequeno Príncipe, a partir do ensino fundamental II (na época da 5ª a 8ª série) em escola pública, na Escola Estadual Professor Jorge de Menezes. Algumas professoras e professores replicavam a ladainha do sucesso na vida social e profissional ter toda uma relação com sucesso e ascensão escolar, um professor de História e Geografia (da 5ª a

8ª serié) dava vários exemplos de trabalho e sua relação com a formação educacional do indivíduo.

Esses mecanismos de socialização parecem funcionar em harmonia, mesmo estando em diferentes espaços, pois segundo Durkheim (2014) a relação educação/sociedade ao afirmar a impossibilidade de alguém tentar imprimir determinada educação a um filho que não obedeça ao jogo de regras vigentes na sociedade. Desta forma, Durkheim (2014) ressalta ainda que qualquer tentativa de infração às forças morais tem consequencias e por causa de sua superioridade dificilmente sairemos vencedores deste embate.

> A sociedade não somente eleva o tipo humano à dignidade de modelo para o educador reproduzir, como também o constrói, e o constrói de acordo com suas necessidades. [...] O homem que a educação deve realizar em nós não é o homem tal como a natureza o criou, mas sim tal como a sociedade quer que ele seja. (p. 107)

O meu irmão/pai e sua esposa eram católicos praticantes, freqüentavam a igreja, não faltavam as missas aos domingos, participavam dos grupos de bases da paróquia que freqüentavam, principalmente a Sociedade de São Vicente de Paulo. Desde cedo, ele nos ensinou a freqüentar a igreja, onde participei de grupos de jovens, da Sociedade São Vicente de Paulo, junto com ele semanalmente, e me incentivou a ser coroinha do Padre Christiano Jacobs, de quem era muito amigo, um holandês que estava em Sertânia há mais de 40 anos, humanista, professor e diretor da Escola Estadual Olavo Bilac por quase 25 anos, os anos de ouro da referida escola. Esse padre mantinha uma biblioteca particular, poliglota, um leitor voraz, incentivava o grupo de coroinhas a ler, poesia, contos e principalmente autores e pensadores de Filosofia. Ele nos dava livros para ler e discutir com ele, foi ele que nos apresentou, quando eu tinha 13 anos, Jean-Paul Sartre e a corrente filosófica do Existencialismo, era leitor e fã da obra de Sartre e de educadores brasileiros como Paulo Freire, suas idéias, sermões e defesa de uma educação pública, universal e de qualidade me influenciaram muito na minha escolha em ser professor, pois “a pedagogia consiste em uma maneira de refletir sobre a educação” (DURKHEIM, 2014, p. 75).

Segundo Durkheim, o objeto da Sociologia é o fato social, e a educação nesse contexto se apresenta coercitivamente como uma norma jurídica ou como uma lei. Dessa maneira, a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e também uma forte identificação com o sistema social. Na verdade, os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são as normas e os valores desenvolvidos por uma sociedade ou grupo social em determinados momentos históricos que adquirem certa generalidade e, com isso, uma natureza própria. Desta forma a educação, em Durkheim, é entendida como elemento socializador é o mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação destes, em formas de sociedades, e é dessa forma que eu entendo essa fase de minha formação.

4 | ARBITRÁRIO CULTURAL: FASE BOURDIEUSIANA

Os estudos, que delimitaram o campo da Sociologia da Educação no Brasil, nas décadas de 1970/1980, foram marcados pela discussão dos mecanismos por meio dos quais a educação, mais especificamente a educação escolar, contribuiu para a produção e reprodução da sociedade. Movendo-se sob o paradigma genérico de reprodução, estes estudos, em especial, "A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de educação"[2], de Bourdieu e Passeron (2013), foram recebidos no início, euforicamente, no campo científico educacional, para rapidamente ser descartado sob a argumentação de que gerava pessimismo político, social e uma perspectiva imobilizada.

No final da década de 1990, estava cursando o ensino médio na Escola Estadual Olavo Bilac (Sertânia-PE), época de dúvidas, com poucas alternativas de fazer um curso superior perto de casa (as únicas universidades públicas do estado ficavam na região metropolitana do Recife), tínhamos várias deficiências na escola, como por exemplo faltava professor de química em quase todo o ensino médio, e, barreiras (como a ideia vigente que escola pública e do interior é incapaz de formar alunos para freqüentar uma universidade pública) que colocava em "xeque" a nossa formação e o nosso futuro. Não tínhamos o arbitrário cultural[3] (Bourdieu e Passeron, 2013) que significa

> a seleção de significados que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistemas simbólico é arbitrária, na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas – por nenhuma espécie de relação interna – à natureza das coisas ou à natureza humana (p. 22).

Esse arbitrário cultural é necessário para entrar nesse "mundo restrito" da educação superior. Essa fase de vestibular, pensar no futuro, reconhecer que o que você almeja não pertence a seu mundo, nos leva a refletir e ter inspiração em Bourdieu e Passeron (2013), pois têm na obra muitos conceitos desenvolvidos que me respondem e esclarecer o que passei e o que aconteceu nessa época. Estão na obra A Reprodução (2013), articulados de modo a enfatizar a educação ou a socialização como um processo de inclusão, que se desenvolve pela produção de habitus, por meio de diferentes instituições educativas. Apoiado no conceito de violência simbólica[4], Bourdieu e Passeron identificam a ação pedagógica e a comunicação cultural como tipos exemplificadores daquele conceito. A ação pedagógica é entendida como imposição de cultura arbitrária de um grupo/poder

2 A obra apresenta extensivamente a teoria da violência simbólica, hipótese construída para explicar a contribuição da escola para a reprodução social. Publicado na França em 1970 e no Brasil em 1975, apresenta as conclusões parciais de um percurso coletivo de pesquisas sobre o sistema de ensino que havia dado origem a vários artigos e livros, entre os quais, Les héritiers (1964).

3 Arbitrário cultural é o termo utilizado por Bourdieu para designar o fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (dominante) em cultura universal (Bourdieu, 2013).

4 Forma de dominação (violência) oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Aplica-se em todas as formas "brandas" de dominação que conseguem ganhar a adesão dos dominados

reconhecido legitimamente. Ela é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, em que as relações de forças entre os grupos ou as classes construtivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário.

5 | ALÉM DO HORIZONTE: FASE MÉSZARIANA

Outro autor que posso destacar que vai se tornar um sinônimo de minha formação superior é István Mészáros (2005), é válido ressaltarmos que ele entende a educação com um sentido amplo, que vai além dos níveis de ensino ou sistemas escolares, vê a educação como o processo vital de existência do homem, isto é, aquilo que caracteriza a sua especificidade de ser social, a saber, a capacidade de conhecer, de ter ciência do real e de, portanto, transformá-lo de forma consciente. Mészáros argumenta a partir da alienação da educação, ao passo que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista. Que apontam para a educação para o mercado e não como meio de instruir para a vida.

Minha formação acadêmica inclui a Licenciatura em História, concluída em 2004, na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Em 2006, fui aprovado no concurso público realizado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, assumindo o cargo de professor em 2007. Em 2009, fiz uma seleção interna na Secretaria de Educação de Pernambuco, onde passei para lecionar na Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, as disciplinas de História e Sociologia, onde fiquei até 2012. Nesse período a educação que deveria ser fator de transformação social passa a ter suas mudanças limitadas apenas a trazer crescimento ao sistema dentro de seus valores, neste sentido,

> não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica (MÉSZÁROS, 2005, p.26).

A partir daí começamos a pensar uma alternativa educacional que seja formulada do ponto de vista da emancipação humana. Isso é essencial devido às limitações que o sistema do capital impõe também sobre a produção das ideias. Nesse mesmo ano conclui o curso de Pós-graduação Lato-sensu (especialização) em Programação do Ensino de História, pela Universidade de Pernambuco (UPE), onde defendi monografia com o título: MANOEL INÁCIO: Coronelismo e Cangaço no Moxotó pernambucano em fins do século XIX. Nesse período, e a partir do momento que comecei a lecionar Sociologia na Escola Técnica Estadual Arlindo Ferreira dos Santos, o gosto e a apreciação pelo estudo das interações sociais e dos atores e instituições que dinamizam a sociedade tomaram conta de mim. Nesse momento, procurei aprofundar-me no assunto fazendo um curso de extensão de 100 horas em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A experiência foi tão positiva e atrativa que, ainda em 2009, interessado na área de ensino

de Sociologia ingressei no curso de Pós-graduação Lato-sensu (especialização) em Ensino de Sociologia pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluído em 2010, onde defendi a monografia com o título: FUNDAMENTOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: Fatores condicionadores da leitura. Mészáros (2005) reflete sobre uma nova educação, mesmo que o sistema capitalista não esteja aberto a esta alternativa, é justamente o fato de a educação, tal como as concepções de mundo e a consciência dos homens, não ser determinada automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Se assim o fosse, "o domínio da educação institucional e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital" (MÉSZÁROS, 2005, p.50).

Isso, portanto, confere à educação um caráter duplo: ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois é o meio mediante o qual os indivíduos "internalizam" as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a – e também é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de organização social, que esteja "para além do capital". Apesar da ótica estratégica que o autor propõe à educação, ele constata que a educação (em si) não é capaz de deter o capital. Ou seja, sem pensar em uma transformação das condições objetivas nas quais o sistema de controle sócio-metabólico do capital se impõe sobre a humanidade, não é possível conceber qualquer tipo de educação libertadora.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS: "O EDUCADOR" PAULO FREIRE

O homem é um ser inacabado, por essa razão está em constante busca. Essa busca é a educação. A educação não é o motor da transformação social e política nem reproduz mecanicamente a sociedade, ela é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização e que, por si só não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

Paulo Freire não foi um educador, mas o EDUCADOR. Suas ideias abriram e continuam a abrir portas para a implantação de uma sociedade mais igual, menos racista, machista, preconceituosa, elitista e exclusiva. A educação tem um papel importante no processo de mudança social, porém sozinha ela não pode fazer muita coisa e ainda pode se tornar um agente de "superseleção" e de exclusão. A conscientização aliada ao fim do neoliberalismo e do compromisso sincero e fiel pode alavancar essa tão sonhada mudança social de Paulo Freire (2004).

Sobre o homem, Paulo Freire (1996) afirma que este homem está no mundo e em relação com o mundo. Se apenas estivesse no mundo, não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Ao analisar o sistema educacional no processo de mudança da sociedade, Freire (1996) considera que a responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade, em que desenvolve suas atividades e compromissos, é a de colaborar com um processo de transformação. Também assinala que a educação tem como elemento

fundamental, como seu sujeito, o homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo. Outra categoria de análise que encontramos em seu trabalho é o papel do trabalhador social em um processo de mudança. Este tem uma atuação destacada na desmistificação da realidade distorcida, provocando o descobrimento da verdadeira dimensão na qual está imerso o trabalhador, o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade. Assim, mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha e de sua própria conscientização como produto do contato com eles, cumprirá o trabalhador social o papel de agente de mudança.

REFERÊNCIAS

BOURDEIU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino***.* *Petr*ópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Metousek. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

"A ESCOLA QUE EU ESTUDEI NÃO É A MESMA QUE MEUS FILHOS ESTUDAM": A ESCOLA PÚBLICA BÁSICA ATRAVÉS DAS RECORDAÇÕES E IMPRESSÕES DE PAIS E MÃES

Data de aceite: 02/01/2023

Maria Antonia Veiga Adrião
Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Doutora em História Social – Projeto com bolsa de iniciação científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap)

Gizele Lima Dos Santos
Estudante Curso de História - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Bolsista da Iniciação Científica (FUNCAP)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as circunstâncias que nos levaram a propor o projeto "A escola que eu estudei não é a mesma que meus filhos estudam": a escola pública básica através das recordações e impressões de pais, mães e avós (1980-2010) que objetiva estudar a razão do distanciamento entre escola e progenitores percebidos por estudantes de História nas suas práticas de Estágios Supervisionados em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará uma vez que é considerado um dos motivos da falta de motivação, mal comportamento e até abandono da escola. A primeira parte da pesquisa inventariou nomes no arquivo de matrículas da primeira escola oficial do município de Senador Sá fundada em 1959 objetivando as entrevistas na segunda fase, enquanto buscou-se realizar uma revisão bibliográfica que nos levou a outras conjecturas a respeito dos motivos da falta de diálogo entre escola e genitores, levando-nos a crer que as razões podem estar em correlação com racismo institucional e percursos escolares malsucedidos dos genitores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Escolar; Memória Social; Cultura Escolar; Racismo.

ABSTRACT: The aim of this article is to analyze the circumstances that led us to propose the project "The school I studied is not the same as that my children study": the basic school through the memories and impressions of fathers, mothers and grandparents (1980-2010) that aims to study the reason the distance between school and parents perceived by history students in their supervised internship practices in public schools located in the northwest of Ceara since it is considered one of the reasons for the lack of motivation, poor behavior and even school dropout. The first part of the research inventoried names in the registration file in the first official school of

the municipality of Senador Sa – Ceara founded in 1959 aiming at the interviews in the second phase, while we sought to carry out a bibliographic review that led us to other conjectures regarding the reasons for the lack of dialogue between school and parents, leading us to believe that the reasons may be in correlation with institutional racism and unsuccessful school paths of the parents.
KEYWORDS: School Education; Social Memory; School Culture; Racism.

1 I INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos as circunstâncias que nos fizeram propor o projeto "A escola que eu estudei não é a mesma que meus filhos estudam": a escola pública básica através das recordações e impressões de pais, mães e avós" em execução, o qual submetemos ao Simpósio Temático 01: "História oral e narrativas de professores/as" proposto no "XVI Encontro Nacional de História Oral – Pandemia e Futuros Possíveis" realizado pela Associação Brasileira de História Oral. O projeto objetiva estudar a razão do distanciamento entre escola e progenitores percebidos por estudantes de História nas suas práticas de Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) em escolas públicas situadas na zona noroeste do Ceará[1].

Estágios estes apresentados aos estudantes como uma "pesquisa exploratória" (VASCONCELOS 2004, p. 158)[2] para ser realizada nas escolas onde eles realizam seus estágios, complementada por estudo exploratório da legislação e políticas educacionais, e de autores que refletem sobre problemas educacionais contemporâneos e sobre as mudanças epistemológicas nos campos da formação de educadores e de historiadores dos quais posso destacar Shor; Freire, 1986; Libaneo, 2010; Salinas, Núñez, 2010; Schmidt; Barca, Martins, 2011; Pacheco, 2012; Gil, 2013; Jesus, 2014; Arroyo, 2013, 2014; Monteiro, et al., 2014; Hooks, 2017; Almeida, 2018; Santos, 2020; Nogueira, 2020; Guimarães, 2020.

O objetivo principal foi conhecer as alterações ocorridas na educação escolar dessa região após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em 1996.[3]

Os estagiários solicitavam acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), relatórios governamentais e das gestões escolares, planos de trabalho dos docentes, livros didáticos e a todos os espaços das escola, principalmente as salas de aulas, fontes que se somaram as leis, propostas e ações governamentais de âmbito local e nacional, os quais obviamente os estagiários precisavam conhecer para compreenderem essas

1 Região que se compõe de 47 munícipios com uma população de 1.425.980 habitantes

2 *Cf.* o autor "Constitui uma pesquisa temática porém com foco mais amplo e aberto para a investigação de fenômenos e processos complexos e principalmente pouco conhecidos e/ou pouco sistematizados, ou passíveis de várias perspectivas de interpretação, sejam eles teóricos, culturais, sociais, técnicos, históricos, etc.".

3 O Projeto de Pesquisa sob o título "A escola pública de ensino fundamental no estado do Ceará considerando a vigência da LDB/1996" foi reorganizado como projeto de iniciação científica e submetido em 2021 ao edital do Programa de Bolsas de Permanência Universitária–PBPU conquistando uma bolsa e ainda contou com um estudante voluntário. Diante das limitações impostas pela Quarentena da pandemia da Covid-19 cumprimos com dificuldade o cronograma que foi cumprido intermediado pela Internet anotando-se as proposições e destaques, baixando-se arquivos dos sites governamentais, referentes a duas prefeituras (Sobral e Meruoca). Infelizmente não foi possível renovar o projeto em 2022, contudo, conseguimos um banco de documentos importantes.

intervenções na produção docente.

No entanto, a principal fonte de investigação pode-se dizer, foram os relatos de experiências e observações dos docentes supervisores (nem sempre historiadores/as)[4], principalmente nas reuniões de planejamento quando as queixas insurgiam e eram esclarecidas.

Para tanto se utilizavam das anotações diárias e fotografias capturadas com seus próprios dispositivos digitais, eventualmente, alguns conseguiram entrevistas gravadas. Cópias dos relatórios estão arquivados no Leah, nosso Laboratório de Ensino, e aos poucos estamos analisando as circunstâncias educativas inventariadas.

2 I UM PROBLEMA EM DESTAQUE: A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Com efeito, a difícil relação que diretores e docentes sustentam com progenitores passaram a ser alvo de nossos debates, à medida que os estagiários se viram refletindo com seus supervisores a respeito dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, sendo a relação família-escola um dos assuntos prediletos, pois as condutas indisciplinadas dos discentes e a falta de interesse nos estudos são circunstâncias atribuídas à falta de cuidado e acompanhamento dos genitores. Sendo que, chama atenção que esses comportamentos não fossem atribuídos aos problemas educativos da própria escola se pensarmos que estamos falando de instituições que praticamente limitam o trabalho educativo às salas de aulas e aos docentes com excesso de carga horária, para citar apenas dois dos problemas.

É importante lembrar que essas circunstâncias nos chegaram porque havia a orientação de investigarem mais aprofundadamente um problema que nas suas interpretações interferisse no trabalho educativo, porque como já foi assinalado, um dos objetivos foi levar os estagiários a perceberem que os desempenhos docentes e discentes não dependiam exclusivamente dos seus esforços, humores e conhecimentos teóricos e metodológicos.

No entanto, quando eram indagados sobre quem eram as mães, (em sua maioria), como viviam, no que trabalhavam, por qual razão quem não trabalhava não atendia aos chamados da escola etc., os docentes respondiam com ironia, revelando um certo senso comum a respeito, de que a escola representava uma espécie de “refúgio” para os jovens se libertarem das tensões familiares, para fazerem o que não podiam fazer em suas residências como afrontar colegas e professores, e no contraponto, uma “folga” para suas progenitoras saírem tranquilamente para o trabalho ou para cumprir outros afazeres. No entanto, o ponto crítico residiria em não entenderem que a escola é de mútua responsabilidade.

Isso era interessante porque estaríamos falando de pessoas que conheciam a rotina escolar considerando suas próprias experiência, que provavelmente estudaram na mesma escola onde seus filhos estudaram ou estudavam.

4 As contratações nem sempre atendem aos requisitos das áreas. Questão que não vamos abordar neste artigo.

Pareceu-nos um problema que merecia ser aprofundado porque a experiência que tínhamos de pesquisa, não especificamente no âmbito da educação, porém, no âmbito da história social, investigando a migração campo-cidade[5], ao contrário, a escola assume uma importância muito grande para as famílias de trabalhadores. Por outro lado, aqui estamos trazendo tão-somente as reflexões da escola. Ficamos pensando que seria preciso ouvir o outro lado, não podíamos ficar somente com os relatos e cogitações docentes a respeito das participações ou não participações dos responsáveis pelos discentes.

As famílias migrantes não podem ser comparadas porque suas experiências estão ligadas a outro contexto histórico, não obstante, exatamente por isso não podemos simplificar o problema. Nesta perspectiva, se a escola atua conforme o contexto temporal, pode-se pensar que os problemas relatados no que se refere aos progenitores e aos discentes não foram os mesmos vivenciados pelas famílias migrantes? Só não podemos esquecer que o tempo é um movimento que coloca em relação presente e passado.

Circunstâncias que nos obrigam a acreditar que as impressões dos supervisores dos Estágios sobre os pais e mães dos educandos podem ter causas mais profundas, que se ligam a outras situações, considerando que a escola não é um organismo isolado da sociedade, ao contrário, reverbera os seus problemas urbanos conforme seu estágio temporal.

Voltando ao relatos dos estagiários, há um consenso de que o público escolar pode ser dividido primeiramente em duas categorias óbvias: os moradores da "sede" ou centros urbanos, e os moradores dos bairros rurais.[6] E nos centros urbanos as escolas se dividem entre as que se situam em bairros de risco e em bairros centrais. Isso porque observou-se que a relação escola-família era mais difícil com os pais de estudantes da zona rural dos municípios, no sentido de que estes compareciam em menor número aos principais chamados das escolas que são as reuniões bimestrais para a entrega de notas.

No entanto, os discentes dos bairros rurais, filhos das progenitoras mais ausentes, foram observados praticamente em todos os relatos com comportamentos mais "tranquilos e cansados", inclusive, alguns dormiam durante as aulas, situação que nos levou a presumir que a razão seria tanto o tempo de viagem na vinda à escola, sendo os transportes escolares apontados como cansativos especialmente pela precariedade dos serviços ofertados, e outro ponto importante é que ajudavam seus genitores nas plantações e outras tarefas domésticas, e deste modo, cogitou-se que estavam entre os que estudavam menos em razão dessas circunstâncias e talvez por isso demonstrassem dificuldades com

5 *Cf.* os artigos "A escola nas narrativas de migrantes" Revista de *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 193-211, jan./jun. 2016, e o artigo e "'Pra botar os filhos no colégio': educação escolar na perspectiva de um migrante" Cadernos do Ceon: acervos para História da Educação – v. 29, n. 44 (Jun/2016) e o livro tese "Os Caminhos do Sol: atravessar veredas na cidade escurece a vista" publicado em 2018 pela NEA.

6 Referimo-nos a moradores de fazendas e sítios ou de vilas dos distritos rurais que sobrevivem da agricultura familiar cultivada em suas pequenas porções de terrenos e ou que se movem pelas grandes propriedades trabalhando de meia. Questão que precisava ser estudada pela escola e mais apropriadamente para saber o que mudou, o que permanece inclusive no que se refere à migração campo-cidade e a relação com a escola.

o cumprimento das tarefas escolares.

Por outro lado, presumimos que os principais pretextos dessas genitoras não atenderem aos convites das escolas tivesse relação mais com a falta de transporte para os seus deslocamentos do que com desinteresse.

Contudo, e as mães das zonas urbanas, por que não atendiam satisfatoriamente às convocações escolares?

Conseguimos pensar em alguns motivos, por exemplo: o transporte nas zonas urbanas é tão difícil quanto o das zonas rurais porque as cidades da zona noroeste do Ceará não mantêm transportes coletivos circulando entre seus bairros. Sobral, por exemplo, ampliou esse serviço na última década, portanto, nos últimos 2 anos, todavia, ainda não cobre todos os bairros. A segurança pode também ser um fator importante em ambos os casos e os horários das reuniões ou chamadas urgentes podem ser incompatíveis. Entretanto, divergências a respeito das maneiras em como a escola conduz as reuniões e sobretudo nas maneiras em como a escola conduz a educação, poderiam estar entre as causas? Essa é uma pergunta que precisa ser feita mesmo em se tratando de pais pouco escolarizados, porque outros senso comum recorrente é que os pais das escolas públicas seriam menos interessados nas questões curriculares ou noutros assuntos dos projetos pedagógicos das escola onde seus filhos estudam.

Saraiva-Junges e Wagner (2016, p. 115) investigaram os estudos que abordaram a relação família-escola e concordaram que se trata de um campo de estudos "relativamente novo", mas que tomou impulso nos "últimos tempos" quando chamaram atenção para os "inúmeros pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento" que se propuseram a investigar esse tema.

Deste modo, essas autoras buscaram estudar quais abordagens foram mais recorrentes nessas pesquisas, o que levou os pesquisadores a investigarem a relação-família escola, quais os métodos utilizados, como perceberam o conceito de família, não esclarecendo se houve preocupação com o conceito de escola, pois tal qual família, vem passando por mudanças culturais importantes. No atinente a família observaram as dificuldades que as escolas enfrentam em acompanhar as práticas sociais e citando Glória (2005) destacaram que, "A repercussão social de ter um filho em uma família nuclear, monoparental ou recomposta [...] não é a mesma e criam-se expectativas diferentes, dentre as quais àquelas relativas aos processos de construção da escolaridade." (*Id.*, p. 118).

Igualmente foi observado em qual fase educacional as pesquisas mais incidiram, se em creches, se no ensino fundamental ou no ensino médio, se em escola pública ou privada, e por sua vez, quais foram os segmentos mais inquiridos. (*Ibid.*, p. 117)

Concluíram que, a visão dos "progenitores, família ou responsáveis" (em sua maioria mulheres) foi a mais inquirida, seguida pela perspectiva docente e de "profissionais da educação como diretores, bibliotecários, funcionários da escola". Observaram ainda que, a fase escolar mais indagada foi a do "ensino fundamental", sem especificarem se na

fase um ou na fase dois, e os "níveis socioeconômicos mais pesquisados foram o médio (quatro estudos) e o baixo (quatro estudos), seguidos por médio alto e médio baixo (estes sendo investigados em dois estudos cada um)". Porquanto, as autoras salientam que, "seis estudos não mencionaram o nível socioeconômico dos participantes" e ainda que "alguns estudos abrangeram mais de um nível socioeconômico" (*Id.*, p. 117).

Importante notar que, as pesquisadoras não esclarecerem o que seria "nível socioeconômico médio e baixo" menos, "médio alto e médio baixo", se houve alguma ponderação em torno, por exemplo, dos salários ou renda familiar, de bens móveis e imóveis ou outros parâmetros etc.

Com efeito o artigo nos atualiza sobre os problemas entre família e escola assinalando por exemplo que:

> [...] muitas escolas seguem não conseguindo se aproximar das famílias e persistem afirmando seu domínio sobre o saber, a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos [...]. Através de uma ótica um tanto unidirecional, que imputa aos responsáveis boa parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes, as famílias, sobretudo as de configurações não nucleares, são percebidas como desinteressadas, ausentes e negligentes com relação à escolarização de seus filhos. (SARAIVA-JUNGES; WAGNER p. 118).

Portanto, conforme as autoras "Muitas escolas seguem não conseguindo se aproximar das famílias e persistem afirmando seu domínio sobre o saber, a partir da crença da omissão dos progenitores na educação dos filhos", razão suficiente para que propuséssemos o Projeto acima referendado para investigar as experiências escolares de pessoas que passaram pela escola pública básica no período da redemocratização após a ditadura civil-militar e que puderam quem sabe vivenciar as mudanças no que se refere as políticas de ingresso e permanência e talvez permanecer mais na escola que a geração anterior.

Uma observação de uma diretora de uma escola situada em Sobral a qual visitamos durante a pesquisa, traz indícios dos conflitos entre escola e família.

Porquanto, essa diretora assinalou que os estudantes mais indisciplinados eram também os mais faltosos, sendo que, por se excederem nas faltas e no comportamento requerido, a escola precisava entrar em contato com seus pais ou mães, principalmente as genitoras pois: "quase sempre eram filhos de mães solteiras", "notoriamente descuidadas da educação dos filhos pela forma como atendiam ou não às chamadas da escola, demonstrando aborrecimento até no contato telefônico". Sendo que o aluno faltoso, estava em casa e a genitora o chamou sem nenhum cuidado dizendo, "Fulano atende aqui a...". Igualmente a diretora assinalou "que acreditava que esse tipo de aluno era mantido na escola apenas pelo controle que o programa bolsa-família realizava", do contrário, ela acreditava que já teria se evadido.

Esse relato deixa a impressão de que os jovens sofriam de descuido no âmbito de

suas famílias e igualmente na escola, passando uma ideia negativa em ambos os espaços. Não que a diretora não tivesse reflexão teórica suficiente para lidar com a situação, acredito que não seja o caso, porém, acreditamos que os problemas educativos se acumulam ao ponto de os profissionais se cansarem e passarem a agir sem os cuidados necessários na condução dos trabalhos educativos.

A "'Formação Cidadã' faz parte da proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado do Ceará chegando às escolas da rede pública em 2008 através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), o qual entre outras atribuições, propõe discutir conflitos educativos dentro e fora da escola". (ADRIÃO, 2022).

Os comentários da diretora se apontavam indícios de um comportamento materno negligente no referente à relação com escola, apontavam do mesmo modo, indícios de que a relação escola-família precisava de reflexões mais alinhadas, porque a questão parecia movida pelo descontentamento e desconhecimento de ambas as partes, possibilidades que engendravam preconcepções e discriminações, por consequência.

Afinal, quem era a mãe que rejeitava tão prontamente o contato escolar e que se dirigia tanto ao filho como à profissional com maneiras inadequadas à relação pública entre família e escola? Por outro lado, por que a diretora precisou destacar a condição de solteira da genitora relacionando-a com as circunstâncias do educando? Este destaque poderia ser a razão da rejeição da genitora? Neste sentido, por que algumas genitoras, considerando o exemplo apresentado, passaram a desconfiar da escola ao ponto de se exporem dessa forma?

3 I UM PROBLEMA SILENCIADO: O RACISMO ESTRUTURAL?

Outro estudo importante que colabora com essas conjeturas é o de Gusmão (1997) que analisa as relações família-escola a partir das narrativas de recordações de pessoas de diferentes idades e épocas, membras de famílias negras marcadas tanto pelo racismo sofrido em escolas públicas e privadas onde realizaram ou tentaram realizar seus percursos escolares no estado de São Paulo, como pelo trabalho na infância e juventude, consequência como sabemos, do "racismo estrutural"[7] brasileiro, problema não analisado pela autora, lembramos aqui de Almeida (2018).

Situação agravada pela discriminação de gênero, porque se os jovens negros eram impossibilitados de permanecerem na escola, as jovens tinham como destino o trabalho doméstico e o casamento, logo, os percursos escolares das crianças e jovens mulheres eram dificultados pela estrutura de dominação misógina que passava primeiro pela família,

7 Alguns autores trabalham com esse conceito, trouxemos aqui a defesa de Almeida (2018), para ele nosso maior problema não é o "racismo institucional" menos o individual ou dos estratos sociais que se beneficiam com o racismo estrutural, todavia, o racismo estrutural, porque é o que legitima e proporciona a legalização do racismo institucional, das discriminações e privilégios, porque constitui a naturalização das diferenças impregnadas no estado, na sociedade e nas suas instituições.

depois por escolas que ensinavam os ofícios de mulheres, contudo, as mulheres eram impedidas primeiramente pelos pais.

Gusmão (1997, p. 58-59) citando uma das entrevistadas enfatiza que:

> A maioria dos sujeitos investigados fez pelo menos o primário, estando apenas os mais velhos, e na maior parte as mulheres, na condição de analfabetos. A razão é clara, mesmo para os mais novos, diz Maria (19 anos): 'Meu pai rasgou a minha matrícula na escola que eu não ia estudar mais... mulher não estuda, lugar de mulher é na cozinha... escola é marido pra mulher...'
>
> Entre os alfabetizados, há analfabetos funcionais – sabem escrever (o nome), mas não sabem ler. Na faixa etária com mais de 55 anos concentra-se o contingente com primário completo ou incompleto, quase sempre feito e/ou concluído após a infância, na idade adulta, obrigados que foram a trabalhar 'cedo', esquecendo a infância e assumindo responsabilidades.

Ainda segundo a autora: "Os elementos dessa equação – trabalho/educação – envolvem as relações de gênero, especificando os papéis inerentes ao homem e à mulher; e compreendem o universo racial, impondo limites às possibilidades de inserção social desses sujeitos na sociedade." (*Id*, 1997, p. 55). Circunstâncias que tornaram como ainda tornam mais onerosas e longas as trajetórias escolares e profissionais de homens e mulheres negras, o que nos leva a cogitar que essas experiências reverberam negativamente na relação família-escola como vemos no exemplo da diretora acima, pois estamos falando de gerações com relatos negativos no respectivo a formação escolar.

As famílias que sofreram racismo estrutural, que, portanto, tiveram percursos escolares mais longos, incompletos ou entrecortados pelas desistências e evasões na infância e juventude, em virtude da necessidade de trabalhar ou por outros problemas que enfrentaram no percurso escolar e familiar, podem ter se tornado mais resistentes ao diálogo com a escola? Pode-se acreditar que as mães que tiveram suas trajetórias interrompidas ou por uma circunstância ou por outra tenham mais dificuldades de incentivar seus filhos a estudar e a confiarem em professores e direções?

Não obstante, é importante assinalar que, os relatos que Gusmão (1997, 64) analisou destacam a persistência de homens negros que mesmo com percursos escolares descontínuos, de insucesso e de evasões permaneceram com o desejo de concluir seus estudos, alguns conseguindo fazer uma "escola profissionalizante", e nesta perspectiva, incentivaram seus filhos igualmente a superarem as desigualdades e a seguirem para a formação superior, esforçando-se para que não desistissem antes de concluírem o objetivo. Embora a autora tenha concluído que esses casos eram exceções nas "famílias extensas" porque a maioria das pessoas negras "sequer completa a escolaridade mínima".

Ressaltando, por conseguinte, sempre que possível, diferenças nas trajetórias femininas as quais quer na "roça" em relação as entrevistadas mais velhas migrantes, quer em São Paulo no que se refere as mais jovens, todas tiveram trajetórias distintas dos homens e neste sentido, estudaram menos

> A ausência de uma formação contínua e de qualidade para os negros em geral e, neste caso, para as mulheres negras faz com que estas busquem a escolarização tardia. Antes de tudo, porém, analfabetas, semi-analfabetas ou analfabetas funcionais, são elas que conduzem a vida familiar e alcançam autonomia, apesar e independentemente da escola. Ir, pois, à escola, quando já se 'tem neto', é apenas uma forma de dar realidade ao sonho que a escola representa e não acreditar que ela seja condição de vida. (*Ibid.*, p. 68-69).

Essa ênfase da autora "apesar e independentemente da escola" pode demarcar um problema que tem sido ignorado pela educação escolar? Ou talvez fique melhor dizer, tem sido silenciado? As mães negras e trabalhadoras com trajetórias conflituosas em suas famílias e nas escolas, podemos cogitar que, não acreditam na educação escolar, não acreditam que os filhas possam ter sucesso nos seus percursos escolares, nem mesmo profissionais, uma vez que elas não tiveram?

São cogitações que vamos precisar conferir com o projeto em andamento.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos procurado nos comprometer e comprometer os estudantes cada vez mais com a pesquisa no campo educacional. Esses temas colaboram com a reflexão política, educacional e cultural tanto para a formação docente como para a formação do historiador.

Recentemente um professor egresso do Curso de História – UVA que participa do grupo de estudos e pesquisas que coordenamos relatou uma situação que ele vivenciara em sala de aula com um estudante que o desafiou de forma "desaforada", experiência que até então não recordava de ter vivenciado, mas que o deixou muito desconcertado e desgostoso, sem uma reflexão que lhe parecesse suficiente para a ocasião. No entanto, ele atribuía o problema a "maneira frouxa" como os jovens são educados tanto na família como na escola. Assinalou que a falta de diálogo franco entre escola e família era prejudicial a todos e que era preciso tanto a escola como a família se posicionarem com mais firmeza e autoridade. Defendeu que se um jovem não queria estudar, não deveria ser obrigado a permanecer na escola.

Essas são posições que precisam ser refletidas a partir de uma pesquisa, foi o que nos ocorreu sinalizar porque a exemplo da genitora, quem são os jovens que desafiam as autoridades docentes, que não se interessam pelo que é refletido em sala, que discordam abertamente de professores e direções? No passado os jovens estudantes se comportavam de maneira diferente? De qual passado estamos falando? Portanto, os genitores agiram diferentemente, concluíram a escola, evadiram-se, foram reprovados?

Rodrigues (2012, p. 172-173) chama atenção para as mudanças que trouxeram desafios novos aos educadores e educadoras e às política educacionais, pois

> A tradução prática desta alteração profunda chama-se diversidade e o principal problema é de integração desta diversidade. Quando todos os jovens de um país estão na escola aumenta muito a heterogeneidade dos alunos no

> que respeita à origem social, às condições económicas e background escolar das famílias, aos recursos educativos em casa, às capacidades individuais e vocacionais, aos ritmos de aprendizagem e à diversidade dos interesses. A sociedade inteira, com todos os problemas de desigualdade, passa a estar no interior da escola. A escola do passado era frequentada apenas por uma parte minoritária de jovens de grupos sociais homogéneos, hoje é frequentada por todos. É nesta diversidade que reside a principal dificuldade de garantir que todos aprendem, mesmo os que não querem, que não tem motivação, que revelam dificuldades diferentes. A diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. A desigualdade na escola requer medidas e ações que permitam mitigar os efeitos dessa desigualdade: requer diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias, de agentes, requer uma nova geração de políticas que permitam às escolas e aos professores diversificar os meios de ação para, com mais autonomia profissional, acionarem as competências técnicas e profissionais, tomarem as decisões que se revelam necessárias à resolução dos problemas.

São muitos problemas elencados pela autora que precisam de respostas. Um deles seria a falta de autonomia docente, e mesmo ao discente que não é visto como sujeito de direito para opinar, discordar, escolher?

Nada do que estamos trazendo aqui é novidade, todavia, precisamos fazer essas reflexões e precisamos que elas nos cheguem através de estudos sobre esse passado educacional. Muito se fala de como a escola está mudando para se tornar inclusiva, democrática.

E o que pensam os sujeitos que a constituem, como eles vivenciam essa escola, e os que a constituíram, como a vivenciaram?

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, M. A. V. A escola nas narrativas de migrantes”, *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 193-211, jan./jun. 2016, DOI: 10.51880. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/636>. Acesso em jul. 2016.

______., “Pra botar os filhos no colégio’: educação escolar na perspectiva de um migrante” *Cadernos do Ceom*: acervos para História da Educação, Chapecó, S.C, v. 29, n. 44, p. 89-97, Jun/2016. DOI:10.22562/2022.56. Disponível em <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc>. Acesso em jul. 2016.

ADRIÃO, M. A. V. *Projeto* A escola pública de ensino fundamental no estado do Ceará no período de 1997-2017 considerando a vigência da LDB/1996, Sobral-CE.: UVA-PBPU, 2021-2022, 11f.

______. *Projeto A Escola que estudei não é a mesma que meus filhos estudam”*: A escola Pública Básica Através das Recordações e Impressões de Pais, Mães e Avós (1980-2010), Sobral-CE.: UVA/ FUNCAP, 2021-2022, 10f.

ALMEIDA, S. L. de. *O Que é Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, M. G. *Currículo*, Território em Disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

______. *Outros Sujeitos*, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

BRASIL, M. da E. (2017). *LDB*: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei no 9.394/1996. Brasília: Senado Federal. 2017.

FAZENDA, I. (org.). *O que é Interdisciplinaridade*. 2 ed. São Paulo, Cortez: 2013.

GIL, C. Z. DE V. (Org.). *Da Vila Dique ao porto Novo*. Extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GUIMARÃES, C. A. F. Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

GUSMÃO, N. M. M. De. Fundo de Memória: Infância e Escola em Famílias Negras de São Paulo, *Cadernos Cedes*: Família, Escola e Sociedade, Campinas, SP, 1 ed., n. 42, p. 53-74, 1997.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2 ed. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. De. *Quarto de Despejo*: Diário de uma Favelada. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). E*ducação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MONTEIRO, A. M.; et al. (org). *Pesquisa em Ensino de História*: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1 ed. Rio de Janeiro; Mauad X; Faperj, 2014.

NOGUEIRA, S. L. *Repensando a Aula de História*: Decolonialidade, Resistência e Protagonismo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

PACHECO, J. *Dicionário de Valores*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

RODRIGUES Maria de Lurdes. Os desafios da política de educação no século XXI. Sociologia, Problemas e Práticas *Online*, 68, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/904>. Acessado em 11 de mar. 2018.

SALINAS, S. C.; NÚÑEZ, J. M. J. Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. México: DCSH/UAM-X, 2020

SANTOS, B. de S. *O Fim do Império Cognitivo*: A afirmação das epistemologias do Sul. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, Porto Alegre, v. 39 n. esp. (supl), p. 114-124, dez. 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.s.21333. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/21333/15428/0>. Acesso em: 05. jul. 2022.

SCHMIDT, M. A.; et al. (orgs). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SHOR, I; FREIRE, P. *Medo e Ousadia* – O Cotidiano do Professor. Trad. A. Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, E. M. A fundamentação teórica e conceitual em pesquisas complexas e interdisciplinares. *In*: VASCONCELOS, E. M. Complexidade e Pesquisa e Interdisciplinaridade: epistemologia e metodologia operativa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 129-273.

CRIANÇAS DESCONFINADAS: PROCESSOS, CONTEXTOS E NARRATIVAS

Data de aceite: 02/01/2023

Sandra Alves Moura de Jesus
Mestra em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica de Salvador. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROSUC-CAPES). Historiadora e Professora.

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Pós-doutora pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutora em História pela Universidade de León. Professora e investigadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – Universidade Federal da Bahia.

RESUMO: Este estudo foi realizado com o objetivo de entender como está se delineando esse processo de desconfinamento e retorno ao ensino presencial das crianças da educação infantil e do ensino fundamental/anos iniciais em escolas públicas e privadas da Capital Baiana, bem como o que ficou de aprendizagem dessa experiência do ensino remoto e/ou híbrido na percepção da família e da escola. Nos resultados são evidenciados dois polos de discussões entre as realidades do ensino público e privado, de aproximações e também de distanciamentos. Tempos de incertezas e paradoxos em que muitos desafios são descortinados e nos convida à reflexão sobre um vírus invisível aos olhos humanos, mas capaz de virar o mundo às avessas e que forçosamente nos fez refletir sobre tantas outras invisibilidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Desconfinamento. Ensino. Escola.

ABSTRACT: This study was carried out with the aim of understanding how this process of deconfinement and return to classroom teaching of children in kindergarten and elementary school/early years in public and private schools in the capital of Bahia is taking shape, as well as what was left of learning of this experience of remote and/or hybrid teaching in the perception of the family and the school. The results show two poles of discussions between the realities of public and private education, of approximation and also of distances. Times of uncertainty and paradox in which many challenges are unveiled and invites us to reflect on a virus invisible to human eyes, but capable of turning the world upside down and forcibly made us reflect on so many other social invisibilities.

KEYWORDS: Pandemic. Disconfinement. Teaching. School.

> “É preciso ter atenção quando definimos o que é a natureza. A natureza não existe fora de nós. Não mora apenas onde há árvore e passarinho. Nós, com as nossas cidades, somos também a natureza. O vírus que nos atinge é parte dessa natureza. Aliás, uma das razões que levaram a desvalorizar o estudo dos vírus foi a nossa visão antropocêntrica do que é importante no mundo natural. Muito pouco sabemos dessa criatura invisível que virou o mundo do avesso.”
>
> Mia Couto, 2020.

> “[...]não se pode saber sem sentir e na prática do sentir há também um conhecimento. Se separarmos as dimensões e acharmos que a aprendizagem é sobretudo ou é apenas saber, ela pode ser feita na tela de computador? Pode. Mas fica sempre amputada de outra dimensão.
>
> Antonio Nóvoa, 2020.

> Sujeitos a tantos seres imprevisíveis e todo-poderosos, o ser humano e toda a vida não-humana de que depende não podem deixar de ser iminentemente frágeis. Se todos estes seres invisíveis continuarem activos, a vida humana será em breve (se o não é já) uma espécie em extinção.
>
> Boaventura Souza Santos, 2020.

INTRODUÇÃO: TEMPOS INTENSOS E TENSOS

Com tamanhas transformações sociais, o último biênio revelou fragilidades, instabilidades e pontos relevantes para convívios e relações. Olhar atento e vivenciado em concomitância, a partir de observação e participação como mulheres, mães e professoras, a experiência relatada nesse texto traz um ponto de vista multireferenciado e de identidades que se cruzam e conectam, alcançando especialmente a Sociologia da Educação (DUBET, 2008; VALLE, 2014) e das Emoções (SOGHMAN, 2022), além das ambiências e as cumplicidades entre esferas familiares e educacionais, agências sociais e relacionais. Se estudos sobre famílias e processos educativos já tinham dimensão interdisciplinar (MESSEDER, CASTRO & MOUTINHO, 2016), a crise sanitária e as mudanças recorrentes nas esferas educativas indicaram fatores e processos intensificados e de tensões. Momento histórico do Tempo Presente que revelou desigualdades, não concretização de políticas e que a ideia de que as conexões entre as duas esferas é bastante implicada e interligada (VIEIRA, 2022) poderia ser invertida ou, alegoricamente, colocada na ampulheta.

Tomando esse panorama, de intensas transformações e urgências advindas da crise estrutural que se matizou a partir do âmbito sanitário Covid-19, a captação da experiências de famílias - hiperconvivência e sobreposição de atividades para mulheres, em destaque (CAVALCANTI & SILVA, 2018; CAVALCANTI, 2022) e escolas objetivou compreender a dinâmica do ensino remoto e/ou híbrido em tempos de pandemia, bem como o processo

de desconfinamento e o retorno para o ensino presencial de crianças da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental/Anos Iniciais, atingindo faixas etárias entre 3 e 10 anos como prevalência.

Nesse contexto, há que se destacar dois relevantes cenários que figuram como principais ambientes nesse processo: a família e a escola, como o coração do sistema social. Contudo, é preciso considerar ainda questões de classes, etnia, idade como variáveis sociais que indicam ou não espaços de exclusões e impactam no desenvolvimento da pessoa, para além de toda crise de direitos humanos em tempos pandêmicos. Discussão ampla e que emerge da necessidade de transformação de uma sociedade excludente que sucateia a educação, onde se tem fome não apenas de comida, mas também de saberes e de justiça social.

Por esta razão, o lócus de observação foi em uma escola privada na capital baiana, frequentada em sua maioria por crianças das classes média e alta, que se encontravam em processo de transição do ensino híbrido e/ou remoto para o presencial. A instituição possui excelente estrutura física e operacional, além de profissionais que incansavelmente buscam cumprir todas as medidas e protocolos de segurança, aliando o fazer pedagógico dentro dos limites e possibilidades que o biênio 2020 e 2021 revelou a partir da crise sanitária mundial (COVID-19). Utilizando consentimento e assentimento de sujeitos envolvidos, tal investigação foi possível pelo uso de instrumentos validados e resguardando a confidencialidade e sigilo para preservação de identidades.

Apesar de todos os recursos existentes na referida escola, se descortinam nas crianças sofrimentos e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, num universo desconhecido que um vírus conseguiu trazer à tona, mas que de certa forma em alguns aspectos sempre estiveram ali presentes. Assim, a inquietação para esta observação se torna relevante (como atividade integrada ao estágio docente e observação em contexto escolar), em função de já ser um desafio o retorno à modalidade de ensino presencial numa escola privada e com recursos adequados à essa nova realidade, o que dizer do nosso sucateado ensino público?

> A educação é um direito fundamental, que precisa ser preservado para todas as crianças e todos os adolescentes por igual. Mas, em casa, sem os recursos adequados para aprender – como um computador e acesso à internet de boa qualidade –, meninas e meninos em situação de pobreza e vulnerabilidade estão sendo deixados para trás. Muitos deles podem depender apenas de um celular para ter contato com professores e receber as atividades escolares. (Manifesto assinado por UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS. Julho, 2021).

Tempos de incertezas, negacionismos, medos, lutos e lutas, de presenças ausentes, de tantos retrocessos sociais que não abrangem apensas o campo educacional, mas que acabam refletindo no ambiente escolar realidades e dificuldades relacionais inerentes a um processo de ressocialização e adaptação a este novo momento imposto pela crise sanitária em escala mundial. Quando se soma a tudo isto, as vulnerabilidades sociais como a fome

e a falta de acesso digital, aliada à problemas estruturais na escola pública que antecede à pandemia, as violências se sobrepõem e os abismos sociais se acentuam ainda mais.

Tempos de máscaras que ocultam sorrisos, mas que também salvam vidas. Tempos estranhos, de paradoxos e de muitas urgências estruturais. Tempo de lições importantes para a humanidade, mas sobretudo, tempo de alinhar o papel da família e da escola no sentido de potencializar e reconhecer a educação como forma de resistência na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

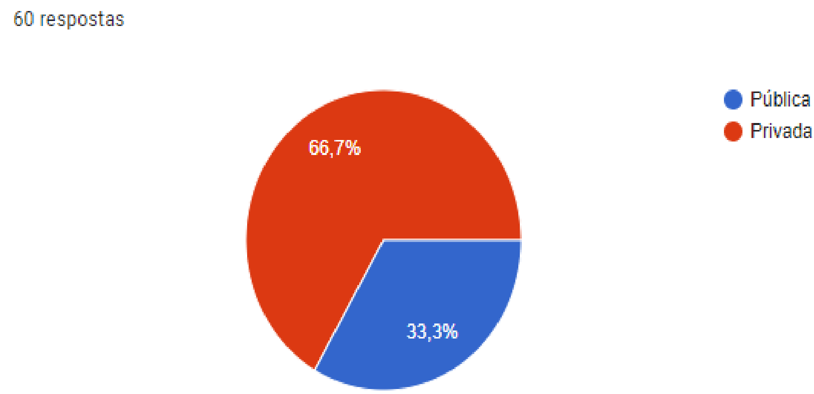
A partir dessas indagações, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa com familiares e docentes/corpo pedagógico, objetivando entender como está se delineando esse processo de desconfinamento e retorno ao ensino presencial das crianças da educação infantil e do ensino fundamental/anos iniciais em escolas públicas e privadas da Capital Baiana, bem como o que ficou de aprendizagem dessa experiência do ensino remoto e/ou híbrido na percepção de agentes que integram esferas familiares e escolares.

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS E RETRATOS DE SUJEITOS PARTICIPANTES

Para essa pesquisa, foi elaborado um questionário digital (Google Formulários) com quatros perguntas fechadas e três abertas, para conhecer a percepção de familiares, docentes e corpo pedagógico diante da problemática que motivou a realização desse estudo e descrição de situação-problema que envolveu campos de socialização (famílias e escola). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, através de amostra privilegiada/indicativa e ensaística, a partir de contatos relacionados à prática profissional das pesquisadoras, tendo sido utilizado como recurso grupos de WhatsApp que participavam docentes e familiares das crianças, em sua maioria, intitulados de ‘grupos de mães’.

Foram obtidas 60 respostas no total, sendo representada por 66,7% (sessenta e seis vírgula sete pontos percentuais) da escola da privada e 33,3% (trinta e três vírgula três pontos percentuais) da escola pública, conforme demonstrado em gráfico a seguir (GRÁFICO 1 – Captação de realidades pública e privada).

Na sequência, os dados são desmembrados em quadro detalhando os percentuais por familiares e docentes/corpo pedagógico de ambas as instituições (pública e privada).



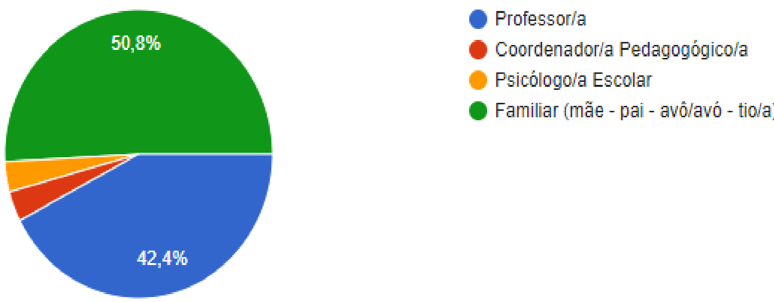
Fonte: Elaboração das autoras para análise dos dados/2021

Escola Privada		Escola Pública	
22 Familiares	55%	8 Familiares	40%
18 Docentes/Corpo pedagógico	45%	12 Docentes e Corpo pedagógico	60%

Fonte: Elaboração das autoras/2021.

No quadro demonstrado foi possível identificar que na escola privada a participação de familiares foi maior que a de docentes/corpo pedagógico, enquanto na escola pública ocorreu o inverso; tendo havido uma maior participação do corpo funcional, do que da família. Sendo uma possível explicação para essa constatação, a dificuldade de acesso às ferramentas eletrônicas de um modo geral pelos familiares da escola pública, seja por falta de habilidade no manuseio ou mesmo por não ter condições de manter o custo para o pagamento de uma rede de conexão com a internet.

Em relação ao papel de cada um dos respondentes na vida do/a estudante pesquisado, 50,8% (cinquenta vírgula oito pontos percentuais) são representados por familiares e 42,4% (quarenta vírgula quatro pontos percentuais) por docentes. Referente ao corpo pedagógico (psicólogos/as escolares e coordenadores/as) foram duas repostas para cada profissão respectivamente; em percentual, ambas representaram 3,4% (três vírgula quatro pontos percentuais).



Fonte: Elaboração das autoras para análise dos dados/2021

No questionário digital, não foi solicitado nenhum tipo de identificação do participante. Mas para uma melhor compreensão dos resultados, foram estabelecidos blocos de respostas considerando o papel do respondente na vida da criança (familiar ou docente/ corpo pedagógico) e a que tipo de ensino se referia (público ou privado).

Ao serem questionados para que sinalizassem como estava sendo o ensino remoto e/ou híbrido e o que ficou dessa experiência, abaixo destacam-se alguns posicionamentos que revelam realidades entre os espaços de ensino público e privado a partir das seguintes questões norteadoras: Como foi ou está sendo a experiência com o ensino remoto e/ou ensino híbrido? O que ficou ou ficará dessa vivência? Como descreveria os principais desafios do processo de desconfinamento e retorno presencial das crianças ao ambiente escolar, considerando os seguintes aspectos: Processo de ensino/aprendizagem e questões comportamentais?

Muitas foram as reflexões que se tornaram possíveis a partir das respostas obtidas, como poderemos identificar nas narrativas e contextos descritos ao longo desse breve estudo.

DAS EXPERIÊNCIAS, EXTRAIR ANÁLISES E ELABORAR SUGESTÕES

Nos resultados foram evidenciados dois polos de discussões entre as realidades do ensino público e privado, de aproximações e de distanciamentos. Se aproximam quando se referem, a importância da interação social para as crianças no espaço escolar e da participação da família para o êxito no processo de ensino/aprendizagem; assim como, nos relatos da exaustão que envolve a prática de ensino remoto/híbrido e a percepção da dificuldade de aprendizagem. Mas se distanciam, quando o acesso à escola como "direito" é negado, diante de contexto de vulnerabilidades sociais, como a falta de acesso digital, para citar um exemplo (CAVALCANTI & DIAS, 2022).

Entre tantas realidades que se entrecruzam ou se afastam, muitos relatos de

familiares indicam a dificuldade no acompanhamento escolar pela falta de didática e compreensão dos conteúdos, o que de certa forma favoreceu para o reconhecimento e valorização do fazer pedagógico e dos/as profissionais da área de educação; importância esta, invisibilizada principalmente pelos poderes públicos. Foi mencionado também, um processo de exaustão física e emocional, como relatado anteriormente, que envolve a família, a escola e as crianças que tiveram de ressignificar a forma de ensinar, de aprender e reaprender.

Embora diversos familiares estivessem fisicamente presentes em casa no período mais agudo da pandemia (2020), muitas ausências se revelaram. As famílias estavam sobrecarregadas e com dificuldades para conciliar as atividades domésticas e profissionais (*home office*), além do necessário assessoramento das crianças no ensino remoto e/ou híbrido.

Suscitando também reflexões acerca de outros retrocessos sociais – para além do contexto educacional, afinal as instabilidades da crise sanitária (COVID - 19), envolvem todas as dimensões sociais - exemplo disso, são medidas transitórias que tendem a se perpetuar, como teletrabalho que tem negligenciado o direito à desconexão; aumentando significativamente a jornada diária do trabalhador, acentuando os problemas de saúde ocupacional (BARBAGIANI, 2021). Sem mencionar a crise econômica, o desemprego e tantas outras mazelas sociais, num cenário político de extrema direita e que vem reduzindo de forma exponencial os investimentos na esfera educacional.

No momento de incerteza que estamos vivendo em função das consequências pandêmicas, a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se diariamente. “Nunca foi tão necessário estarmos afinados e alinhados no processo formativo e emocional de todos os envolvidos” (BORSTEL, FIORENTINI E MAYER, 2020, p. 42). A ausência do ensino no momento pandêmico, especialmente na esfera pública por falta de recursos, a escola foi negligenciada como agenciadora de consciências, pois ela alimenta a esperança de um futuro possível, sobretudo para os mais vulneráveis.

Para elucidar algumas dessas observações, a seguir foram destacadas algumas falas dos/as respondentes:

> “É uma readaptação para eles em todos os sentidos. Estão reaprendendo a conviver em grupo, a respeitar combinados extrafamiliares, a ouvir o outro, a ter empatia e a lidar com a mediação do professor presencialmente. Uma das consequências do ensino remoto foi a “liberdade” de se esconder atrás das telas e muitas vezes, camuflar as dificuldades, dificuldades estas que estão sendo expostas agora, presencialmente, o que para as crianças é um desafio.” (Docente escola privada).

> “No início foram momentos tensos por ser tudo novo e sem experiência, criança sem paciência e pais sem saber ensinar de forma que a criança compreendesse, porém ao passar do tempo foi se tornando um pouco melhor com o auxílio dos professores, que começaram a perceber e passaram a se dedicar de forma quase que particular com cada um aluno.” (Familiar escola

privada).

“Exaustivo não só para as crianças, mas para as mães que acompanham a rotina de muitas horas de seu filho a frente de uma tela de computador.” (Psicóloga escola privada)

“Período um pouco complicado para o desenvolvimento das crianças, inclusive consegui mantê-los em frente ao computador exatamente para os estudos e não para diversão, mas teve um lado bom que foi a participação mais ativa dos pais na aprendizagem deles.” (Docente escola pública)

“Uma experiência desgastante porque a família termina tendo que fazer os afazeres domésticos e também ensinar as crianças que tem. Dificuldade para acompanhar a aula em alguns momentos ou demonstra falta de interesse”. (Familiar escola privada).”

A partir das falas de familiares e docentes de ambos os ambientes de produção de conhecimento (público e privado), ficaram também latentes os distanciamentos que emerge das diversas dificuldades da escola pública, como a precariedade de uma internet de qualidade para que os/as estudantes pudessem acompanhar as aulas online.

Tendo ficado constatado que, as crianças que conseguiram ter acesso a algum tipo de acompanhamento pedagógico durante o ensino remoto e/ou híbrido, foi possível minimizar a defasagem no processo de aprendizagem.

Pontos abissais que separam as duas realidades de ensino e que diferentemente de outros países como a França, em que na escola pública não há divisão de classes e ainda assim há discussões sobre a arbitrariedade do currículo e favorecimento dos conteúdos para uma elite. O que nos leva a refletir a quão perversa é a escola pública brasileira – realidade que se acentua ainda mais diante da conjuntura de crise sanitária - pois a educação é um ‘capital social’ que tem potencial para gerar outros ‘capitais’ (BOURDIEU, 1993).

No caso da escola brasileira, além de não permitir convivência entre as classes, ela se mostra promotora e reprodutora das desigualdades sociais e consequentemente étnico-raciais, considerando especificamente a realidade capital baiana que é o objeto desse estudo, onde reside a maior população de pessoas negras fora do continente africano (IBGE, 2017).

“Para as crianças das escolas públicas foi muito deficitária, pois nem todas têm Internet e quando tem, a qualidade é péssima.” (Familiar escola pública)

“São duas vias. Primeiro que a quantidade de alunos que a escola pública municipal de Salvador conseguiu alcançar foi muito pouca, visto as dificuldades em acesso aos meios tecnológicos necessários para o desenvolvimento de aulas remotas. Alguns alunos ficaram apenas pegando tarefas xerografadas na escola, por outro lado, as famílias que conseguiram acessar os grupos de WhatsApp mostraram interesse, participação por parte dos alunos e valorização do trabalho do professor.” (Docente escola pública)

“Quanto ao ensino, acredito que só tem a agregar o retorno presencial. A escola se fez muito presente nesse processo online, porém a atenção dispensada ao

> aluno presencial é melhor. Sobre as questões comportamentais, foi exatamente esse o motivo que me fez decidir pelo retorno dela ao presencial. Estava achando-a retraída nas aulas e se queixando do online, comportamento que mudou totalmente quando do retorno ao presencial.” (Familiar escola privada)
>
> “O processo de ensino ainda está lento, acredito que faltou mais planejamento e organização para esse retorno, quanto a aprendizagem, investimos em orientação pedagógica (para nossa filha) durante o período remoto, por consequência não há dificuldade por parte dela no acompanhamento das aulas e atividades escolares!” (Familiar escola pública).
>
> Os principais desafios estão sendo no processo de ensino e aprendizagem. As crianças estão chegando com defasagem de conteúdo, falta de estímulo e cansadas. Percebe- se o quanto essa pandemia afetou a educação e o aumento da desigualdade social.” (Docente escola pública)

Outro ponto de relevância que se evidencia na pesquisa é a sinalização de como a falta de recursos públicos impactou para que os/as docentes da escola pública conseguissem desenvolver uma prática que pudesse atingir sua clientela e garantir o seguimento dos protocolos de segurança, minimizando assim os riscos de contaminação pelo COVID-19 tantos para os/as docentes/corpo pedagógico, como para os/as estudantes.

Para melhor demonstrar esses distanciamentos revelados, destaca-se algumas falas de docentes/corpo pedagógico e familiares da escola privada, quando sinalizam que esse momento oportunizou a rever práticas pedagógicas e favoreceu a utilização de conteúdos digitais em sala de aula, discursos tão contrários ao visto na escola pública.

Mencionam, ademais, uma certa tranquilidade no retorno para o ensino presencial, face a estruturação elaborada pela maioria das escolas privadas no seguimento dos protocolos sanitários para garantir a segurança das crianças e do seu corpo funcional.

Acentua-se, deste modo, os abismos sociais já existentes antes da pandemia, relativos às duas esferas de ensino: público e privado, em tempos diferentes, em condições também desiguais e com intervalos e acessibilidades também em contornos distintos.

> “A readaptação ao processo ensino/aprendizagem esbarra na falta de acesso/comunidade ao conhecimento que, por falta de recursos, lhe foi podado enquanto remoto. E, a partir do retorno, deparamos com o medo das partes, a dificuldade no cumprimento das demandas de segurança e o ‘retorno’ a uma liberdade ainda limitada” (Docente escola pública)
>
> “Considero uma proposta desafiadora, mas aberta a experiências agregadoras ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista as múltiplas possibilidades que o professor tem de ampliar sua metodologia e atingir seus objetivos. Haja vista compreender que a sala de aula é um espaço singular, portanto quanto mais recurso dispuser, melhor será a garantia de êxitos para suas metas. Considero uma possibilidade fantástica de aprendizagem é preciso desacomodar e visitar novas janelas de conhecimento, o universo é infinito e nos convida a desafiá-lo todos os dias.” (Docente escola privada)
>
> Em termos de unidade pública, a experiência foi adoecedora tanto para o profissional quanto para clientela. Comunidade sem recursos para suprir a ausência do presencial e governo sem nenhum investimento plausível

para professor /aluno. No ensino remoto a dificuldade é conseguir prender a atenção das crianças, para que se minimize o impacto na defasagem de aprendizagem. Foi necessário reinventar a prática pedagógica e utilizar os recursos digitais como jogos, quiz para tornar o processo de ensino/ aprendizagem mais atraente. Outro aspecto é que as crianças que tiverem apoio dos pais tiveram melhor desenvolvimento. (Docente escola privada)

Por aqui o retorno foi bem tranquilo, me sentir confiante por conta de a escola seguir todos os protocolos exigidos. Após o retorno eu percebi a extrema importância que foi o retorno presencial em vários sentidos sobre o crescimento no desenvolvimento comportamental, no processo de linguagem, na rotina semanal e na aprendizagem entre outros. (Familiar escola privada).

Embora não tenha sido foco e nem a intenção da pesquisa em identificar o gênero do/a respondente, em algumas respostas tantos de familiares e docentes/corpo pedagógico se revela que a maioria das respostam foram dadas por mulheres, sejam familiares ou docentes que além de acumular funções com os afazeres domésticos e a vida profissional, a elas são atribuídas as funções do cuidar, em casa e no ambiente escolar.

Apenas em escolas privadas que possuem professores especialistas, como por exemplo, das disciplinas de inglês, educação física e artes, é que foram identificados respondentes do sexo masculino. Mas em geral a profissão de professor/a da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais é um espaço quase que exclusivamente feminino.

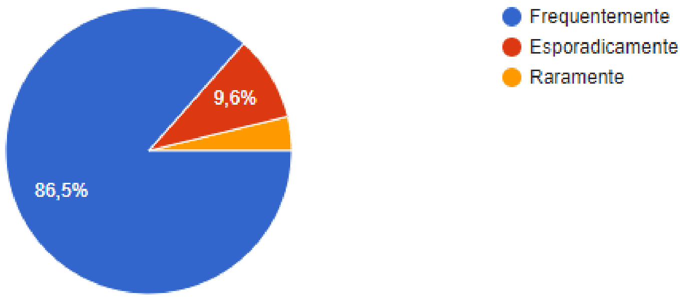
Se a escola e a família são bases importantes para a formação da sociedade, em que as mulheres aparecem como protagonistas nos papeis de cuidar e educar, qual a razão de continuarmos a reproduzir tantas ideologias machistas? Esta provocação fica como um convite à reflexão, especialmente para as educadoras, já que a discussão sobre gênero não é o objeto dessa investigação.

As mulheres. A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. (SANTOS, 2020, p. 15).

A utilização dos manuais didáticos, foi outro ponto que chamou atenção na referida pesquisa, tendo sido identificado que 86,5% (oitenta e seis vírgula cinco pontos percentuais) do total de respondentes do ensino público e privado quanto ao uso de livros didáticos durante o ensino remoto e/ou híbrido. Ficou ainda constatado que, apesar de todo processo de inserção dos recursos digitais e através de ambientes escolares em razão do contexto pandêmico, o recurso didático continuou centrado nos livros, considerados materiais frequentes no fazer pedagógico.

Surpreendentemente com maior ênfase nas escolas privadas, esse instrumento de mediação do conhecimento, foi elencado por 95% (noventa e cinco pontos percentuais) das respostas positivas acerca da sua utilização de recursos. Enquanto na escola pública o total de utilização representa 55% (cinquenta e cinco pontos percentuais), o que requer

uma investigação direcionada para melhor entender essa discrepância, principalmente por considerar que no ensino privado há uma maior acessibilidade aos recursos digitais para utilização em salada de aula, como demonstrado neste estudo.



Fonte: Elaboração das autoras para análise dos dados/2021

Ao questionar sobre a sua frequência de utilização, 86,5% (oitenta e seis vírgula cinco pontos percentuais) responderam que o seu uso é frequente. Desse modo, os livros básicos vinculados ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) aparecem como principais veiculadores e difusores de conhecimentos científicos, o que evidencia o livro didático ainda como o principal recurso de ensino e aprendizagem, mesmo em tempos pandêmicos, quando houve uma necessidade emergente de se lançar mão dos recursos digitais.

Tal constatação tão paradoxal, supõe que o uso do livro físico pode estar atrelado a uma necessidade dessa aproximação com o palpável, tendo em vista todo esse movimento que impeliu uma velocidade no uso de ferramentas eletrônicas para dar conta do ensino remoto e/ou híbrido. Embora não podemos desconsiderar nesse contexto, a visão mercadológica atrelada aos livros didáticos, como "produtos" que são comprados por responsáveis em contexto escolar privado e que, portanto, precisa ser "consumidos". Enquanto que, na realidade da escola pública, apesar da gratuidade do material didático, se observa uma problemática em relação à conscientização dos alunos/as que os utilizam e não os devolvem para que outros possam utilizá-los em anos subsequentes, o que compromete significativamente a sua disponibilização e o seu acesso para todos/as, além de consideração a questão de erário público, sustentabilidade e economia circular.

CONSIDERAÇÕES QUE MERECEM ATENÇÃO

Dentro deste cenário de crise sanitária mundial (SARS COVID-19), a pandemia traz

entre outras consequências, a importância relacional em todas as dimensões sociais e especialmente nos ambientes de produção de conhecimento (CAVALCANTI & DIAS, 2022). Apesar disso, neste processo de transição do ensino remoto e/ou híbrido para o ensino presencial, desnudam-se de forma latente as marcas de tantas ausências. Ausências que antecedem à pandemia, mas que se potencializam e se revelam em tantos antagonismos.

Se na escola pública falta recursos e planejamento para minimizar os impactos causados pela crise sanitária, sobra vontade e esforço de uma boa parte de docentes/corpo pedagógico e familiares para diminuir as fronteiras entre o 'impossível' e o 'factível'. São muitas fomes, dores e violências sobrepostas para a maioria das crianças do ensino público, o que representa um fosso na desigualdade social brasileira. Apesar disso, a escola pública desponta como possibilidade de superação de um ciclo intergeracional de pobreza, da oportunidade de se pensar num futuro possível, de se ter esperança.

Enquanto que, num movimento inverso, na maior parte das escolas privadas que não possuem tantos problemas estruturais, muitas crianças em sua ingenuidade, descortinam tantas 'pobrezas simbólicas' que é preciso uma riqueza de saberes dos profissionais da área de educação, para minimizar os impactos das carências emocionais, das incapacidades de ouvir um não, das dificuldades de lidar com frustrações e conflitos tão necessárias ao desenvolvimento humano, das sobrecargas de atividades e as cobranças para que se tornem melhores e mais competitivos, os excessos de presentes em contraponto a falta de afetividade e de presenças.

São realidades distintas entre o ensino público e privado, mas em ambos, são necessárias habilidades que os cursos de formação no campo educacional não há o preparo para o/a profissional lidar com tantos desafios. Como forma de resistência a um sistema opressor e desigual, cabe ao educador/a, além de todos os papeis inerentes ao fazer pedagógico, a função de semear gente, de semear sonhos e colaborar para a formação de uma sociedade mais justa, que se valorize a igualdade e diminua os abismos sociais entre ricos e pobres.

Se estamos a viver tempos estranhos e de incertezas, intensos e tensos, é preciso lembrar que as escolas são e estão vivas, como espaços de sociabilidade, de convivências e de reproduções sociais! Espaço de dúvidas, de curiosidades, de aprender com o lúdico, de bens relacionais imensuráveis.

Ademais, a educação é direito inalienável garantido pela Constituição Brasileira (1988) e celebrada como importante exercício da cidadania. Mas ao contrário de pensarmos em alternativas práticas para garantir esse direito seguindo os protocolos de segurança, após toda temeridade inicial instaurada pelo risco da contaminação, a escola foi esvaziada de pessoas e de sentidos.

O reflexo disso? Só o tempo dirá... No entanto, a percepção no retorno ao modelo presencial é de uma defasagem cognitiva e motora gritante, de individualismos ainda mais exacerbados, de tantas violências sobrepostas, de vulnerabilidades e abismos sociais

ainda mais acentuados, de questões socioemocionais preocupantes e que emergem a necessidade um olhar atento. Apesar disso, é preciso "esperançar" como dizia Paulo Freire (2014), que este momento de distanciamento tenha servido para que a família e escola se reconheçam como complemento uma da outra, sem esquecer cada qual o seu papel e caminhem juntas, para a promoção de uma educação libertadora e formadora de pessoas pensantes e conscientes dos seus direitos, da sua cidadania. Afinal, para dentro do portão de uma escola, cabe toda uma sociedade e suas mazelas. E o mais importante, contém crianças e seus sonhos.

REFERÊNCIAS

BARBUGIANI, L.H.S. Deslocamentos Humanos: um ensaio sobre os potenciais conflitos entre nacionais e estrangeiros. Revista eletrônica de História Social, n. 21. São Paulo: PUC-SP, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/46562. Acesso em 20/06/2022.

BAUER, F.; NOLETO, M.; GROSS, S. Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes. Manifesto assinado por UNICEF, UNESCO e OPAS/OMS. Julho,2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/manifesto-unicef-unesco-opas-oms-reabertura-segura-das-escolas. Acesso em 27/09/2022.

BORSTEL, V.V., FIORENTIN M. J. E MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. In: Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020, pp. 37 – 53.

BOURDIEU, P. À propos de la famille comme catégorie réalisée. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 100, 1993, pp. 32-36. Disponível em https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3070 Acesso em 06/10/2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD): Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção 1, p. 4. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525. Acesso em: 29/09/2022.

CAVALCANTI, V.R.S. & DIAS, I. Violência e gênero: A interseção das desigualdades sociais. In: Tavares, Márcia Santana & Lima e Souza, Ângela Maria Freire de (Orgs). Diálogos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo. Salvador: EDUFBA, 2022.

CAVALCANTI, V.R.S. & SILVA, A.C. Controvérsias de/para uma educação integral: Tendências inclusivas ou exclusivas? In: BALLESTEROS, M.P. et al. (Orgs). El cincuentenario de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de la ONU. Salamanca: Ediciones de la USAL, 2018.

CAVALCANTI, V.R.S. Tempos de hiperconvivências: Trabalho, vida privada e assimetrias de gênero. In: Seminário TRT5, Salvador, Associação dos Magistrados do Trabalho da 5ª Região, 8/3/2022. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ljuT0ggoaOE

DUBET, F. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MESSEDER, S.; CASTRO, M.G. & MOUTINHO, L. (Orgs). Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: ANAIS CONEDU 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em: 25/09/2022.

SANTOS, B. de S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA, L.P. de & GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. Estudos Avançados, 30 (87), 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/PPDVW47HsgMgGQQCgYYfWgp/?lang=pt&format=pdf Acesso em 21/09/2022.

SOGHMAN, J. Pandemic Design, Aesthetics, and Safety: a Case Study. The International Journal of Design in Society, 2022, 17 (1): pp. 17-30. Available in: doi:10.18848/2325-1328/CGP/v17i01/17-30.

VALLE, I.R. Sociologia da educação: currículo e saberes escolares. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VIEIRA, I. A relação família e escola em tempos de pandemia Covid-19 e os impactos no desenvolvimento integral da criança no espaço escolar. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216296>.

CAPÍTULO 4

A "MÚSICA DO DIABO": O BLUES COMO EXPRESSÃO DA CULTURA FEMININA AFRO-AMERICANA

Data de aceite: 02/01/2023

Natália Martins Besagio
Doutoranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM)

RESUMO: Nem só de homens se faz um gênero musical. Assim como aconteceu no trabalho árduo das lavouras, no blues, as mulheres protagonizaram a trajetória dos negros na América. Enviesaram pelo caminho da música e quebraram os tabus da desigualdade de gênero tão apreciada pela sociedade branca e patriarcal que, ao longo dos séculos, monopolizou (e ainda o faz) a formação dos países americanos. No material produzido pelas mulheres negras, o blues abordou abertamente a sexualidade, tanto masculina quanto feminina, expondo uma estrutura característica da cultura afro-americana, muito distinta da recorrente misoginia e preconceito herdados da cultura europeia. Tornou-se não só canção, mas expressão da árdua vida do negro no continente americano. Direto e realista, se constituiu como a herança dos gritos dos escravos "coisificados" e maltratados pelos senhores brancos, funcionando como uma espécie de catarse que transformou a cultura em caminho de resistência à opressão. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a música como viés de luta para as mulheres negras, que deixaram um amplo legado à cultura norte-americana.

INTRODUÇÃO

A gênese da palavra "blues" remonta ao início do século XX e à experiência do compositor estadunidense William Christopher Handy que, ao escutar um negro andarilho cantado em uma estação ferroviária do Mississipi, associou o termo à expressão de tristeza emanada pela canção (SOUTHERN, 2001). Não supreende que os primeiros cantores do gênero tenham sido negros "vagabundos", às vezes cegos, que anonimamente levavam suas canções de uma comunidade negra a outra. Seu estilo de vida, agregado à sua dolorosa manifestação musical, são a herança de uma sociedade escravista que, ao longo de décadas, tratou a comunidade afro-americana como uma "raça inferior", estigmatizando-a e deixando-a à margem daquilo que era socialmente aceitável.

“Desde sus orígenes, el blues se asoció generalmente a gente de baja condición social, recebida calurosamente en burdeles y tabernas del barrio de luces rojas, pero normalmente rechazada por la gente ‘respetable’, feligreses y parroquianos”, explica Southern (2001, p.351).

Mas nem só de homens se faz um gênero musical. Assim como aconteceu no trabalho árduo das lavouras, no blues, as mulheres protagonizaram a trajetória dos negros na América. Enviesaram pelo caminho da música e quebraram os tabus da desigualdade de gênero tão apreciada pela sociedade branca e patriarcal que, ao longo dos séculos, monopolizou (e ainda o faz) a formação dos países americanos. No material produzido pelas mulheres negras, o blues abordou abertamente a sexualidade, tanto masculina quanto feminina, expondo uma estrutura característica da cultura afro-americana, muito distinta da recorrente misoginia e preconceito herdados da cultura europeia. Tornou-se não só canção, mas expressão da árdua vida do negro no continente americano. Direto e realista, se constituiu como a herança dos gritos dos escravos “coisificados” e maltratados pelos senhores brancos, funcionando como uma espécie de catarse que transformou a cultura em caminho de resistência à opressão. Tanto que, segundo Davis (1998), ao longo de sua trajetória, o gênero musical acabou por abordar questões sociais e raciais “urgentes”, ajudando a moldar a cosciência negra na América.

Isso porque, a cultura é constituída por uma série de símbolos, histórias e rituais, evidenciando visões de mundo e caminhos perpetrados para o enfrentamento. Nos Estados Unidos, a música negra tornou-se meio de resistência à opressão e, em distintos momentos, seviu como um viés de luta, como explica Keller:

> Os negros americanos têm tradicionalmente usado a música e a linguagem musical como forma privilegiada de resistência à opressão. O gospel surgiu como reação à opressão da escravidão, enquanto o blues expressava uma resposta ao racismo institucional, de tal forma que ambos refletiam o sofrimento produzido pela opressão e pela resistência a ela. O ragtime e o jazz baseavam-se nas experiências dos negros americanos em busca de uma linguagem musical que articulasse sofrimento e alegria, angústia coletiva e expressão individual, dominação e resistência. À medida que os negros foram migrando do sul para as cidades industrializadas do norte, criaram novas formas musicais para expressar suas experiências, produzindo, entre outras coisas, o rhythm and blues. Algumas dessas formas musicais e culturais muitas vezes se limitaram às áreas habitadas pelos negros, difundindo-se sobretudo por apresentações ao vivo (KELLNER, 2001, p.228).

Assim, a produção cultural enviesada pelos negros estadunidenses, a exemplo do blues feminino, se tornou um meio de contestação, resistindo aos códigos, práticas e ideologias da cultura dominante. Mesmo marginalizados e, por vezes, até rechaçados, esses herdeiros do escravismo na América econtraram na música um meio de expressão, que fez suas vozes ecoarem não somente em território americano, mas por todo o mundo. Partindo do pressuposto de que a cultura produz efeitos em determiados contextos,

as vozes das mulheres negras não apenas quebraram os tabus de raça, mas também colocaram em suspenso as desigualdades de gênero, inserindo a figura feminina no mundo da sexualidade, até então predominantemente masculino e misógino.

MUITOS DIAS DE TRISTEZA, MUITAS NOITES DE AFLIÇÃO[1]

Para compreender a dimensão da importância feminina no blues é preciso reconstituir brevemente a centralidade da mulher na estrutura escravocrata que se estabeleceu nos Estados Unidos a partir do século XVII. A esse respeito Davis explica que (2016, p.24) "o sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero". Por essa perspectiva, a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral e, se conveniente ao seu proprietário, assumiria os papéis de esposa, mãe ou dona de casa. Do mesmo modo que os meninos negros eram enviados para o campo ao atingirem certa idade, as meninas negras eram designadas para trabalhar nas lavouras coletando algodão, cortando cana ou colhendo tabaco.

Assim como o homem branco fizera com as mulheres de sua raça, tratando-as como inferiores ou incapazaes, conforme a necessidade, também o fez com a mulher de cor. Na lavoura e na cama a postura dos senhores em relação às escravas revela a cruel dualidade de seu tratamento: "quando era lucrativo explorá-la como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmea" (DAVIS, 2016, p.25). A autora acrescenta que, embora seja pouco provável que essas mulheres expressassem orgulho pelo trabalho realizado sob a constante ameaça do açoite, elas possivelmente teriam consciência de seu enorme poder, ou seja, de sua capacidade de produzir e criar.

Produzir e criar não somente no contexto econômico mas, também, cultural. Nesse sentido, Castellini (2013) afirma que a cultura provê visões de mundo e fontes de significado para construir estratégias de ação. Isso porque, segundo o autor, é mais fácil mudar uma situação de exploração através de instituições, do que fazê-lo individualmente. Por essa perspectiva, a religião e, mais especificamente, a música, apropriada do homem branco e transformada em elemento simbólico de resistência, se tornou peça chave para compreender o anseio de liberdade, atraindo e encorajando as massas afro-americanas. Tanto assim que, as igrejas negras não foram apenas local de reunião e culto, converteram-se em via de mobilização. As músicas e os sermões afro- cristãos espalhavam mensagens de desafio, liberdade e justiça divina. "Combinando sua fé e esperança, ainda em cativeiro compuseram e adotaram canções rítmicas e alegres, cheias de entecipação de liberdade"

1 Trecho da música "Chain Gang Blues", de Gertrude Ma Rainey

(JONES, 2005, p.3).

O DIABO VEIO E AGARROU A MINHA MÃO[2]

Ao contrário do que acontecera nas colônias ibéricas, onde a religião havia se tornado uma via de opressão e aculturação, tanto dos povos nativos quanto dos negros escravizados, na América inglesa os africanos trazidos para o cativeiro encontraram na religião a base para a constituição de uma música que, em pouco tempo, se transformou em caminho de resistência, associando a saga dos escravos às histórias e personagens bíblicos. Davi e Moisés, engajados na luta pela liberdade, se tornaram símbolos para um povo arrancado de suas raízes e conduzido às mazelas da escravidão. Segundo Jones (2005), para os africanos na América, desconectados de sua cultura e crenças religiosas, as histórias bíblicas possuíam significados óbvios, ligados às lutas dos negros enquanto comunidade.

Não que os Spirituals[3] tenham sido criados com o propósito de resistência. Mas é fato que, em muitas ocasiões, se tornaram via de expressão e libertação para os negros na América. Isso porque, a cultura incorpora símbolos, histórias, rituais e visões de mundo, que acabam sendo usados para a enfrentar os problemas do cotidiano. Nessa perspectiva, Castellini (2013) explica que o desenvolvimento de um movimento social também está conectado às estratégias culturais que, ainda que se apresentem em forma de resistência silenciosa, podem ser extremamente corrosivas. Estas se constituem como uma "política subterrânea" produzida pelos negros oprimidos que, nos Estados Unidos, se apropriaram da religião cristã e fizeram canções que, em determinadas ocasiões, conduziram os negros, literalemente, à liberdade.

Outro aspecto curioso desta resistência silenciosa encampada pelos afro- americanos é o fato de que estes se apropriaram não só da religião e dos rituais, mas também da língua dos colonizadores. Aqui o cotidiano não é banalizado, corriqueiro, mas opressivo e, por este motivo, exige táticas de sobrevivência. Nesse sentido Pinheiro (2011) explica que, ao se aproximarem dos valores impostos por seus senhores, os escravos subvertiam os códigos vigentes, implantando um sentido próprio sobre os mesmos. "A resistência ao grupo dominante não precisa ser manifestada em forma de rupturas ou rebeliões, mas na maneira criativa de se apropriar de seus costumes e regras. Subverter a lógica do senhor é uma forma de resistir e sobreviver a ela" (PINHEIRO, 2011, p.224).

Assim, transmitiam suas mensagens de libertação que, em sua maioria, não eram acessadas pelos opressores. Isso porque, associadas aos simbolismos herdados da cultura africana, os Spirituals eram vistos como canções religiosas.

> A operação natural de máscaras e símbolos, a predominância da improvisação

2 Trecho da música "Blues Spirit Blues", de Bessie Smith.
3 Gênero musical de caráter religioso, inicialmente interpretado pelos negros escravizados nos Estados Unidos.

> e a existêcia de um sistema teológico derivado da África se combinam para criar as condições que deram embasamento para o uso dos Spirituals no serviço secreto da luta por liberadade em andamento, ao mesmo tempo que serviam como meio de expressão dos fervorosos comprometimentos e convicções religiosas. Neste contexto, os Spirituals serviram a diferentes propósitos específicos, em variados tempos e lugares, uma extensão da tradição africana de cantar para servir aos propósitos do cotidiano. Não havia um sentido fixo para qualquer canção em particular, seus significados eram fluídos e variáveis (JONES, 2005, p.53).

E não só os significados eram fluídos e variáveis, como também as linhas melódicas. A improvisação, característica da música negra, já estava presente nos Spirituals, variando de acordo com a necessidade e as circunstâncias, se configurando estes como "uma prévia do desenvolvimento da música afro-americana posterior" (JONES, 2005, p.51). Não é a toa que os gêneros músicais herdados dos primeiros cantos de lamento dos negros escravizados nas lavouras de algodão, como o jazz e o blues, tem por base o improviso, que é um legado cultural africano. Tanto que o blues não se encaixa nos padrões da musicalidade ocidental, se configurando como uma música mais tribal, sem começo, meio e fim.

A ruptura com os padrões ocidentais não para por aí. Enquanto no universo racista e misógino dos colonizadores brancos prevalecia a figura masculina, sendo o homem o varão, provedor da casa e mantenedor da vida pública, na música afro-americana as mulheres realizavam as primeiras performances profissionais, tendo Bessie Smith recebido a alcunha de "imperatriz do blues". Suas canções traziam uma forte consciência de raça em uma sociedade estruturada pelo patriarcalismo, enraizando-se na cultura popular americana ao demonstrar um modelo para a mulher negra que constituía a classe trabalhadora do país: sexualmente independente, autosuficiente e lançadora de tendências. Segundo Davis (1998), a interpretação feminina do blues contribuiu para a compreensão da consciência feminista que atravessou as fronteiras raciais e de classe.

O blues feminino apresentou uma ultrajante política sexual, abrindo possibilidade de transformar as relações de gênero entre a comunidade negra. A tradição enraizada nesse estilo musical abordou abertamente a sexualidade masculina e feminina. Ao revelar uma estrutura característica da cultura africana, tornou-se uma via de emancipação para a comunidade afro-americana, evidenciando que homens e mulheres negras estavam em posição de tomar decisões autônomas, escolhendo seus parceiros sexuais. A esse respeito Davis (1998) explica que as figuras femininas, retratadas no blues de cantoras negras, são mulheres independentes e livres da ortodoxia doméstica, opondo-se à ideologia patriarcal.

Assim, suas protagonistas eram raramente esposas e, quase nunca, mães, sendo mais frequente em suas letras temáticas como o álcool, a sexualidade, a vingança, a infidelidade e, até mesmo, a promiscuidade.

Isso explica porque o blues, em oposição aos Spirituals, passou a ser chamado de

“música do diabo”. Segundo Davis (1998), durante a escravidão, os Spirituals ajudaram a construir a ideia de comunidade entre os cativos, oferecendo a esperança de uma vida melhor. Por este motivo, retomavam narrativas bíblicas como a libertação do povo hebreu do jugo do Faraó no Egito. Como consequência, a música religiosa se constituía como um caminho de trasformação e expressão de um poderoso anseio por liberdade. E, ao contrário da suposta aculturação e alienação promovida pela religião do colonizador, aqui a música sagrada se converteu em uma via de preservação da memória e da cultura africana durante o período da escravidão. Com a abolição, quando liberdade política e econômica parecia ainda mais inatingível que antes, o blues criou um discurso que representava essa mesma liberdade em termos mais acessíveis para os afro-americanos que, mesmo livres, tentavam agora se enquadrar na sociedade que claramente os marginalizava (e ainda o faz).

Davis (1998) explica que, nesse contexto, o blues foi denominado “música do diabo” pois incorporou a consciência sagrada, ameaçando o viés religioso da música negra. Enquanto os homens negros, ministros da palavra, se tornavam um grupo perito e profissionalizado, as mulheres afro-americanas, cantoras de blues, faziam perfomances como artistas profissionais, atraindo grandes audiências, como é o caso de Gertrude “Ma” Rainey e Bessie Smith, que se tornaram uma poderosa voz entre os negros, passando a proclamar que a escravidão já não existia mais. Ainda vale lembrar que, o blues feminino, que se configurou como uma estrutura central na indústria de entretenimento negro, havia a ênfase no amor e na sexualidade. Não no amor idealizado, não necessariamente no sexo entre pessoas do mesmo gênero.

Isso se explica pelo fato de que, durante o cativeiro, os negros não podiam escolher seus parceiros sexuais e as escravas muitas vezes eram forçadas a manter relações sexuais com seus senhores. Segundo Davis (1998), daí resultou um amor sexualizado em oposição ao amor idealizado e romântico, que nada mais era do que uma criação europeia, branca e misógina, que reforçava as estrururas do patriarcalismo. Assim, as dimensões pessoais e sexuais da liberdade ganharam grande importância entre os afro-americanos, fazendo uma caricatura da mulher restrita à esfera doméstica ao promover a imagem de mulheres independentes e livres da ortodoxia que regia o comportamento feminino na época. As mulheres do blues eram mais assertivas, sexualmente conscientes, independentes, realistas e, sobretudo, selvagens, rejeitando o relacionamento passivo com a figura masculina.

> The historical context within which the blues developed a tradition of openly addressing both famale and male sexuality reveals an ideological framework that was specifically African-American. Emerging during the decades following the abolition of slavery, the blues gave musical expression to the new social and sexual realities encountered by African Americans as free women and men. The former slaves’ economic status had not undergone a radical transformation – they were no less impoverished than they had been during slavery. It was

> the status of their personal relationships that was revolutionalized. For the first time in the history of the African presence in North America, masses os black women and men were in a position to make autonomous decisions regarding the sexual partnerships into which they entered. Sexuality thus was one of the most tangible domains in which emancipstion was acted upon and through which its meanings were expressed. Sovereignty in sexual matters marked an important divide between life during slavery and life after emancipation (DAVIS, 1998, p.4).

Davis (1998) vai ainda mais longe ao afirmar que o blues feminino promoveu a igualdade entre homens e mulheres, inclusive em sua inclinação para os vícios, a dança e o sexo. A aspiração da mulher por felicidade é associada ao desejo sexual e à liberdade de fazer aquilo que antes era considerado exclusividade do gênero masculino. Por este motivo, o blues feminino mudou a política de gênero, implícita nas tradicionais representações do casamento e do amor heterossexual. A autora explica que, como as mulheres do blues não eram ideologicamete estruturadas pelos pressupostos que definiam as proeminentes organizações de mulhere negras, elas poderiam proferir desafios mais diretos e audociosos ao domínio masculino. Nesse contexto, as músicas de cantoras como “Ma” Rainey e Bessie Smith, se contituíram como uma espécie de preparação para os vindouros protestos sociais.

Isso explica porque o clássico blues comporta a consciência social da classe trabalhadora negra. As primeiras organizações de mulheres negras (assim como as de mulheres brancas), eram compostas por mulheres de classe média que defendiam a integridade moral e a “pureza” sexual de suas irmãs. Enquanto isso, as cantoras de blues se apresentavam como uma espécie de classe trabalhadora que antecipava a politização.

Suas músicas recusavam colocar o racismo acima do sexismo, o domínio público sobre o privado. Diante dessa perspectiva, o blues não era apenas a música que se opunha ao sexismo, mas ao racismo e à desigualdade de classes, como se cada uma dessas reivindicações estivesse inevitavelmente conectada à outra, indo ao encontro de um movimento que ligasse não só todos os gêneros, mas também todas as raças e classes.

Por fim, é possível afirmar que o blues, mais especificamente o blues feminino, foi tecido como pano de fundo para a vida das mulheres trabalhadoras negras, estabelecendo noções de gênero e sexualidade ideologicamente independentes da “verdadeira feminilidade” defendida pela classe média. Embarcando na ideia de liberdade, que permeou toda a produção musical afro-americana nos Estados Unidos, o blues foi um espaço de resistência e subversão dos valores mais caros aos colonizadores que, desde o século XVII, articularam ferramentas para vetar a cultura negra sem saber que, de sua própria religião, frutificava a semente de um movimento de liberdade e contestação.

REFERÊNCIAS

CASTELLINI, Michael. Sit In, Stand Up and Sing Out!: **Black gospel music and the civil rights movement**. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Arts in the College of Arts and Sciences Georgia State University, 2013, p.31-43; 90-105.

DAVIS, Angela Yvonne. Blues legacies and black feminism: **Gertrude "Ma" Rainey, Bessie Smith and Billie Holiday**. New York: Pantheon Books, 1998.

________. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

JONES, Arthur C. Wade in the water: **the wisdom of the spirituals**. Colorado: Leave little room, 2005, p.42-67.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia – estudos culturais: **identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

PINHEIRO, Marcos Sorrilha. **Manifestação e inserção sociocultural do negro no início do século XX**. Outros Tempos, UEMA, vol.8, n.12, 2011, p.221-238.

SOUTHERN, Eileen. **Historia de la musica negra norteamericana**. Madrid: Akal, 2001. p.350-363.

LOUCURA DO PODER OU O ABSURDO DA VIOLÊNCIA NO ESTADO? UM ENSAIO SOBRE TEMPO PRESENTE

Data de aceite: 02/01/2023

Antonio Carlos da Silva
Economista. Investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC). Doutor em Relações Internacionais pela Universidade de León com pós-doutorado na Universidade de Coimbra. Articulista do jornal A Tarde e integrante do Instituto Jurídico Portucalense, na área de Democracia e governança para o século XXI (UPT, Portugal)

BRASIL: GIGANTE ADORMECIDO OU REFÉM DE UMA HISTÓRIA CONTÍNUA?

> Como são agudas, não raro, as suas respostas. É uma felicidade da loucura, algumas vezes, felicidade que a razão e o bom senso não alcançam com a mesma facilidade.
>
> Polônio em Hamlet, Cena II, Ato II, p. 62.

Àqueles que acreditam na salvação, pois são conscientes de que as mudanças se operam sob os auspícios de ações políticas, as armas da crítica carregam em sua essência boa dose de ironia. Compreender fatos, descobrir quais são as relações de poder envolvidas, é apreender em seu íntimo a mais reveladora das interpretações - no tempo e no espaço - sobre a nossa condição humana. Tal atitude exige o constante questionar das categorias-chave do sistema de produção social do capital, entre contradições implícitas no binômio sujeito/mercadoria na formação de Estados nacionais. A sátira desponta por si mesma como a composição ideal para auxiliar na empreitada, pois dialeticamente o sujeito da História é, na sua gênese, dependente e passível de controle/ obediência.

Os vassalos modernos, dos vícios e imperfeições da sociedade mercantil, desvelam a condição humana em seu estado de "coisificação". Suplantar essa circunstância é uma tarefa hercúlea e, possivelmente, sem gratificação imediata. Um arriscado enfrentamento que em muito se assemelha a alegoria dos "moinhos de vento" na célebre novela de Cervantes.

Somente em estado de loucura, afirma a literatura satírica dos últimos séculos, é possível negar as benesses de um sistema que valoriza o indivíduo e garante a liberdade (ambos limitados pelas regras do Mercado). Essa loucura - de Lawrence Sterne, Jonathan Swift e Machado de Assis aos modernos Joyce e Beckett - permite a agudeza que a razão empresarial (mau dos nossos tempos?) e o bom senso da precariedade negligenciam. Agir como Hamlet, livre de sectarismos e ordenamentos acríticos, ofusca a imperiosa pretensão de igualdade na proposta liberal democrática (ênfase) de Mercado. A literatura é esse manancial (aparentemente) inesgotável para análise da condição humana. Não temos dúvidas.

O dizer sem convenções, alterar o sentido e cambiar livremente o ritmo são elementos imprescindíveis para suplantar o vigente e prescrutar outro devir. Ultrapassar as medidas impostas, infringir as exigências de um sistema que prioriza a mercantilização de todos os aspectos da Vida (ainda não morte, como alude Vergílio[1] em seus derradeiros pensamentos). Resgatamos o tópico salvação, pois depende de reconstrução histórica e inovação teórica. Não aceitação do vigente como resposta ao processo de evolução, na qual a condição humana e relegada ao segundo plano ou transformada em variáveis programadas para o cultivo insalubre da valorização, da criação de riqueza abstrata.

Se igualdade é sinônimo de participação no processo de produção e consumo, o reconhecimento do humano se confunde com o sarcasmo, com o ápice da barbárie. Por conseguinte, para evitar movimentos refratários e a dissidência, incutir nas "gentes" o valor da individualidade é condição *sine qua non* para manutenção da estabilidade. Os signatários do poder têm consciência disso, já o sabia Hamlet ao constatar que os homens de bem podem sorrir, apesar da infâmia. O que o príncipe dinamarquês desconhecia é que tal comportamento não é exclusivo de um País, mas a expressão da calamidade na forma capitalista.

Vejamos o Brasil, se os limites de valorização do capital precisam ser revistos como limites de viabilidade dos inúmeros perdedores globais, a perspicácia machadiana completa o asseverar de Robert Kurz sobre as crônicas do capitalismo em declínio. Mudam as oligarquias, mas os problemas sociais perduram enquanto as "elites"[2] mantiverem a postura contrária ao espírito público e a miopia frente ao recrudescer da precariedade. Nos ditos do Conselheiro Aires: "nada mudaria; o regime, sim, era possível, mas também se muda de roupa sem trocar de pele" (ASSIS, 2012, p, 72).

A redemocratização brasileira, em 1985, se retirarmos o verniz da novidade, em muito se assemelha ao republicanismo forjado pelas elites ao fecharem o capítulo da

1 Agradeço a Frederico Lourenço o elucidar linguístico. O autor da "Eneida" e das "Bucólicas" - traduzido pelo professor de Poesia latina da Universidade de Coimbra - se chamava *Pvblivs Vergilivs Maro*, em latim VERGILIVS.

2 Consciente que a categoria elite se presta a inúmeras contradições, corroboro com a provocação do rapper Emicida sobre o tema (Papo de Segunda, GNT, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FO42L3lg9w4). Consoante o próprio, as elites se referem ao ápice da excelência social. Não existem elites no Brasil, mas uma burguesia que se diferencia pela somatória de dinheiro acumulado. Uma provocante atualização do "homem cordial" presente nas "Raízes do Brasil" de Sérgio Buarque de Holanda.

monarquia no último quartel do século XIX. Se, na segunda, venceu a melancolia, com a morte de D. Pedro II no exílio; a tristeza com as sequelas da contrarreforma democrática foram arrefecidas com a ilusão revolucionária, em dois atos, da ascensão e queda do lulopetismo (uma novela que poderia ser retratada por Alexandre Dumas, mas que ainda aguarda a inspiração libertária de um sucessor de Machado[3], influenciado pela leveza da crônica e acuidade da sátira).

Não podemos aportar no esquecimento (*Oblivion*) o rastilho para o futuro. Não há devir alternativo, como assevera Walter Benjamin (2020), sem o prestar contas com o passado e, deste modo, apreender as idiossincrasias do presente. Se não puder dançar, como afirma Emma Goldman (2021), essa não é minha revolução. Aos loucos - os verdadeiros, não os dissimulados que aceitam acriticamente os ditames do Poder - cabem a missão de desmascarar as mentiras da sociedade mercantil e, aproveitando as suas fraturas já expostas, mas não aceitas, auxiliar no processo de sua decomposição. Desvelar a fragilidade teórica dos nossos tempos é compreender que, não é apenas o rei que está sem proteção, mas a nossa irracionalidade frente à ascensão da barbárie. Em outras palavras, a universalidade abstrata na forma mercadoria em seus distintos matizes.

Ao priorizar a reflexão teórica e a reconstrução histórica não devemos negligenciar a estatalidade no processo: o papel do Estado nação. A instituição-chave para assegurar a "reificação" do sujeito e sua submissão aos ditames do capital/dinheiro[4]. Em especial o modo que, a partir do século XIX, inverteu a hierarquia de interesses nacionais de cada minoria para interesses comuns de todas as minorias. Em outras palavras, buscou aniquilar o referencial cultural-linguístico que não assimilado nos tratados estabelecidos pela política totalitária (ARENDT, 2016).

Uma clara orientação de um mundo cada vez mais obscuro, no qual as civilizações colonizadas não encontravam alicerce, teórico e histórico, para apreender (sob seus próprios termos) a almejada libertação. Colonização mental, não apenas territorial, pois a imagem do opressor estava incrustada nas diversas representações do poder. Inclusive na instituição familiar que, dialeticamente, rompia com o despotismo patriarcal para prolongar os seus braços na forma legal e jurídica do Estado.

Às minorias, não necessariamente numérica, restava a luta pela garantia dos direitos adquiridos. Portanto, dependente de outros, considerando que os direitos políticos seriam constantemente negados aos povos sem Estado. Aqui o paradoxo da liberdade é extremado, considerando que desde a independência grega do jugo otomano, em 1830, os tratados das minorias atestam direitos civis, mas não políticos. A constatação de Arendt sobre os direitos humanos serem tautológicos ou vazios. Estamos, sob as condições acríticas do sistema de mercado, a jogar uma pá de cal sobre a natureza dos direitos

3 Dos dois, Machado de Assis e António Machado. Do poeta espanhol, vale o elucidar que o caminho possível para suplantar o vigente é assumir o propósito de "caminantes", fazendo seu próprio caminho – apesar das circunstâncias.
4 Capital/Dinheiro: outrora criação humana para facilitar, como meio de medida, a circulação de distintas mercadorias, passa a estabelecer o papel dos sujeitos na reconfiguração do mundo sob a valorização (produção e consumo).

humanos universais. Tal fato estimula a reconstrução histórica, exige analisar base teórica e capturar movimentos sociais subjacentes. Tal como um pescador de ostras, o retorno à superfície será apreender a dinâmica da Vida social à luz das pérolas selecionadas em nova perspectiva. Em Walter Benjamin, encontraremos a régua e o compasso para essa desanuviar do vigente que, concomitantemente apoiados na Teoria Crítica, endossam o compromisso de lutar contra a fetichização do Mundo. O Brasil será nossa alegoria, gigante pela própria natureza, se mantém entorpecido no presente de uma história contínua.

POVO SEM ESTADO: RAÍZES DA NAÇÃO BRASIL

Consoante Gottfried Keller, "a verdade não nos escapará" se, e somente se, não permitirmos que a imagem do passado desapareça em cada novo presente. A dialética do tempo é poderosa, pois na formação do Estado brasileiro a continuidade da família é uma falácia perigosa. Há contradição explícita: as duas instituições pregam poderes diferentes em essência na qual o geral predomina sobre o particular: "A ordem familiar, na forma pura, é abolida por uma transcendência" (HOLANDA, 2014, p. 141). Entretanto, o que torna sagaz tal afirmação é o modelo de Estado adotado, não criado ou tampouco adaptado à realidade, para atender a diversidade de interesses de uma sociedade no qual o embrião é a violência, o poder.

A questão abordada por Butler (2018) ecoa em sentido contrário, pois sabemos quem canta o Estado-nação. São aqueles que têm o privilégio de determinarem, sob um sistema de expropriação e despossessão, as cores da alteridade e os grilhões de uma rota sem saída, de uma vida sem futuro. Esse modelo de Estado é orientado pelo sabor dos ventos, que têm como captação os humores do sistema de produção social do capital. A herança colonial acentua e propaga a divergência social ao encobrir que a orientação escravocrata é consequência desta sociedade voltada à produção de mercadorias, inclusive dela própria. O reconhecimento da cidadania dependente da interação dos sujeitos com a produção e o consumo, não com a resolução das contradições internas e estruturais deste modelo. O momento de perigo é aquele em que surge a imagem autêntica do passado. Provavelmente porque se dissolve a visão confortável e preguiçosa da história como "progresso" ininterrupto (LOWY, 2005, p. 65). Essa relação é pautada em direitos, não mais universais, mas históricos e acometidos por degradações de pertencimento à esfera pública. O Estado integra a crise estrutural do capital, sem qualquer autonomia para enfrentar os estágios desta crise que se acentua com o esgotamento dos limites de valorização substancial do próprio capital.

> O Estado não tem qualquer competência autônoma para superar as crises, permanecendo ele próprio subordinado às contradições internas do sistema capitalista. Ele não é solução, mas parte integrante do problema. O Estado na crise possui um duplo significado. A suposta superação da crise converte-se na crise do próprio Estado. (KURZ, 2011, p. 4)

Em países com histórico colonial, como o Brasil, essa alusão é explícita, porque o Estado não foi criado a partir de contrato social que incorporou a dissidência. Ao contrário, acatou a vassalagem somada à cordialidade encobrindo ações de desumanização explícitas. Além de engendrar nas raízes nacionais manifesto apego às aparências e espetacularização do ter em detrimento do ser. O retrato cambiante de um país onde doutores são composições de papel, não da educação plena. Tradição que estabelece, no seio da democracia insurgente, um contínuo afeto pela dependência imperial.

> Ainda hoje são raros os médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, professores, funcionários que se limitem a ser homens de sua profissão. Revemos o fato observado por Hermann Burmeister nos começos de nossa vida de nação livre: "Ninguém aqui procura seguir o curso natural da carreira iniciada, mas cada qual almeja alcançar aos saltos altos postos e cargos rendosos: e não raro o conseguem" (...) O que importa salientar aqui é a origem desta sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade. (…) Não é outro o motivo da ânsia pelos meios de vida definitivos, que dão segurança e estabilidade, exigindo, ao mesmo tempo, um mínimo de esforço pessoal, de aplicação e sujeição da personalidade, como se sucede tão frequentemente com certos empregos públicos (HOLANDA, 2014, p. 157).

A máxima "vícios privados, benefícios públicos", encabeçada pela burguesia (ver nota 3), sustenta improvável governança na qual a esfera pública é submetida aos ditames da esfera privada. O caráter do Estado sob o capitalismo é o recrudescer da Casa Grande e o disseminar de senzalas em espaços urbanos marcados pela condição (cada vez maior) de precariedade e de perda do status político. As narrativas abrem possibilidades para exercer a liberdade de expressar, por meio da investigação teórica, as relações de poder que engendram no imaginário popular a soberania do Estado como elemento axiomático para garantir a estabilidade. Pergunta retórica: equilíbrio para quem ou constância do que? Sem olvidar que, ênfase na memória heurística, a instituição social em análise é o Estado-nação. Portanto, limitado no tempo e no espaço à permanência do atual sistema de produção social do capital e, por conseguinte, de uma sociedade de mercadorias. Isto porque, apoiar alternativas libertárias àqueles que encontram em estado de não Estado – favoráveis às demandas para além das configurações vigentes de Estado e Mercado - exige a compreensão de que o modelo é passível de transformação histórica para formas eficazes de garantia de direitos para todos, incluindo pautas que assimilem questões étnicas, gêneros e territorialidades.

A ideia de uma instituição que abarque a organização política e jurídica da sociedade moderna limita a igualdade ao "fazer produtivo"; a utilização de saberes em favor de referencial externo ao próprio ser: o dinheiro. O fetiche é explícito. A reflexão implícita. Se a visão progressista limita o progresso aos arroubos de melhoria, em inversões abruptas de descida e subida, o sistema é de valorização, não de desenvolvimento. Entre pessoas e coisas, a Justiça de transição prega o primeiro e estabelece um mercado de compensações

por meio de políticas públicas. Resta a reconhecer que são os sujeitos dos direitos, que de universais passam a ser positivos pela própria ausência de natureza. A quem os direitos pertencem ou são os diretos limitados pelo reconhecimento de pertencimento nacional? O estado de direito está sob orientação do Estado nação. Portanto, ser partícipe de uma nação exige – mais do que características linguísticas e culturais comuns – a inserção do processo de produção e consumo. Sem obliterar da classificação social: estar no grupo que detém capital ou fornece substância para valorização do capital.

O cenário social apreende o Estado-nação para além das fronteiras do nacionalismo? Possivelmente não. Apresenta uma falsa representação da realidade, pois os sujeitos – sob a forma jurídica – são metamorfoseados em mercadorias. Assim, grupos minoritários ou de maioria nacional são anunciados como alegorias de ideologia burguesa que bradam a realização de liberdade, igualdade, justiça e desenvolvimento como já realizados. São falsos aos sentidos daqueles que estão excluídos da salvaguarda desta representação social, isto porque grupos em estado de não Estado são alienados do circuito de produção e consumo.

Como mercadorias, não obstante, a ideia burguesa expressa sua inconsciência e sujeição aos ditames da valorização do dinheiro como um fim em si mesmo. Para os pensadores da formação do Brasil – Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre – essa fetichização do capital está diretamente relacionada ao modelo empresarial adotado: a exploração colonial. Para o primeiro, por exemplo, a prática de desumanização dos povos originários e, posteriormente, dos povos africanos escravizados, era decorrente de uma orientação desagregada que resultava em indivíduos "à margem da ordem". Pessoas alienadas da proteção do Estado e sujeitos à violência em todos os matizes se não correspondessem ao processo de acumulação em apreço.

A formulação de Prado Junior sobre a formação orgânica de uma sociedade inorgânica incorre na compreensão de que o Brasil, mesmo após a independência e com o intuito de inserção na modernidade, não conseguiu se desvencilhar da barbárie praticada nas relações sociais. Aqui o sentido de criação do Estado nação é dialético, pois não há como negar a existência de um grupo com características em comum, convivências sob mesmo espaço territorial e com notável divisão na compreensão de quem têm direitos e/ou reconhecimento como cidadãos. Consoante o historiador paulistano, há ausência das massas no processo de "libertação" política reforçou o quadro da reprodução da ordem colonial vigente, mas, agora, sob "nova direção". Em outras palavras, a manutenção da matriz colonial (senhores/escravos) como essência nas relações sociais de produção.

A independência, neste sentido, aparece como um preâmbulo da sociedade espetacular. Aqui marcada, em pleno século XIX, pelo inconsequente cidadão espectador dos ditames do poder e exclusão social na qual representativa parcela de indivíduos é excluída brutalmente do processo de reconhecimento e de direitos. Para evitar contradições interpretativas, elucidamos que as reações populares no período de emancipação colonial

existiram, mas sem alterar a estrutura de poder constituído. O que Machado de Assis evoca, na transição da monarquia para República ("Memorial de Aires"), a reiterada narrativa: mudam as vestes, mas a pele permanece a mesma. Essa pérola literária desvela que barbárie se encontra na raiz da formação brasileira.

Uma sociedade inorgânica não se encontra preparada para reivindicar mudanças na ordem das coisas. Não compreende que a fetichização do capital somente pode ser suplantada por um devir dissociado do processo de criação de valor associado ao capital (como fim em si mesmo). A troca dos agentes do poder, com o compromisso estreito de manter tudo como dantes, apenas pode ampliar a orientação da barbárie para um grupo maior de pessoas.

A intransigência contra nativos e descendentes de escravos africanos, frente à irracionalidade do empreendimento empresarial, abarca no novo século outras camadas sociais que não apreenderam a universalidade abstrata na forma mercadoria como reivindicação libertária-chave. Não basta incluir uma orientação histórica para estudos de "minorias" (questões de gêneros, raças, etnias e territorialidades), é basilar compreender as mudanças espaciais no reconhecimento destas formas sociais em relação aos interesses do capital em movimento.

O Estado-nação, em seus distintos matizes, perpetua a barbárie contida nas relações sociais de acumulação primitiva, mas agora sob a máscara da modernidade. As reformas sociais, que caracterizam as constituições brasileiras desde 1891, confirmam essa assertiva. Nas palavras de Prado Jr: "o que houve foi apenas simples coincidência dos meios a serem empregados para fins diversos" (1988, p. 54). Ou, para "apimentar o caldo", a disseminação, no tempo e no espaço, da barbárie alegórica de Gilberto Freyre presente na "Casa grande e senzala". Mais uma vez a transcrição do estado brasileiro de colonização – mental e física – adornado pelo Estado nação.

Para ampliar o debate nas profundas águas do fetichismo moderno iremos abordar, sob influência de Marildo Menegat (2010), a relevância de dois autores brasileiros pós-golpe de 1964. O objetivo é tentar desanuviar os contrastes da composição inorgânica da sociedade e do Estado brasileiro, nos passos dos pioneiros do pensamento crítico supracitados, que perpetuam o estado dialético da cultura/violência do Estado nação. Para Schwarz e Arantes, as raízes brasileiras estão impregnadas de violência e, paradoxalmente, de insurgências. Os movimentos sociais favoráveis à democratização e derrocada totalitária foram reformistas na base. Priorizaram a fragilidade sociológica da luta de classes em detrimento da teoria crítica (fetichismo e alienação), ilustrando a gênese do pensamento humanista de Quincas Borba (2021). Entretanto, absorvido pela dialética cultura/violência no Estado brasileiro, ao vencedor nem as batatas. Quiçá o derradeiro confronto com a realidade histórica, sempre tardia, mas em consonância com a tese VII de Benjamin. Isto é,

> Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, também

> não está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, a TEORIA CRÍTICA considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo (2020, p. 70).

A teoria crítica, como elemento-chave para compreender o atual estado da nação, foi incorporada no painel histórico-filosófico dos investigadores em apreço. Roberto Schwarz mergulhou nas águas profundas da literatura para compreender as fendas estruturais do capitalismo tardio brasileiro[5]. Arantes, técnico em bibliografia filosófica, como se auto refere, resgatou a tese do "desencantamento do mundo" para apreender as idiossincrasias do sistema político-econômico nacional. Ambos, sob uma perspectiva hegeliana de negação e reconstrução histórica, buscam recompor as estruturas do "novo tempo do mundo" (Arantes, 2015) em que o espaço é dominado por "ideias fora do lugar" (Schwarz, 2014) e resultam em uma exaustiva gestão da barbárie na máquina pública brasileira. Tal como o flâneur benjaminiano, no sentido de suplantar o torpor da modernidade através da beleza contida na interpretação da realidade, comecemos pelo primeiro.

EMANCIPAÇÃO OU BATATAS: A MEIA NOITE BRASILEIRA

> Toda ciência tem princípios, de que deriva o seu sistema. Um dos princípios da Economia Política é o trabalho livre. Ora, no Brasil domina o fato "impolítico e abominável" da escravidão. Roberto Schwarz. Ao vencedor as batatas. 2012.

Schwarz escolhe a década de 1960 como marco temporal. A instabilidade conjuntural, processada por alternância de agentes do/no poder – o parlamentarismo como preâmbulo de/para assalto democrático, tendo como desfecho 21 anos de ditadura militar - exigia uma interpretação para além da sociologia da luta de classes. Uma contra-revolução no pensamento nacional era imprescindível para desanuviar a deformação teórica plasmada nas ideologias.

Uma necessária digressão aos anos 60, tidos como laboratório para a reorientação do sistema de produção em nível mundial. As primeiras ondas deste câmbio climático atingiram a hegemonia norte-americana (monetária e cambial, não bélica) que salpicou em todos os continentes. Com maior ou menor intensidade, o mundo não seria mais o mesmo. Para manter o capital em movimento, o confronto e apreensão de contradições internas foram negligenciados. O fenômeno da acumulação, demarcado pela divisão fordista da produção e sob lógica empresarial da gestão proposta por Taylor/Fayol, emperrou na exposição do Rei nu. Ou seja, a criação de riqueza, com base no trabalho abstrato, foi dizimada pela predileção irracional da concorrência somada à inovação tecnológica voltada

5 O crítico literário apresentou ao público brasileiro o Grupo EXIT!, com destaque para os estudos do alemão Robert Kurz publicados no início da década de 1990 pela editora Paz e Terra. Ver "O colapso da modernização" (1992) e "O retorno do Potemkin" (1993), que analisam a teoria do valor, o fetichismo do capital e a alienação do sujeito como fundamentos-chave à compreensão da Economia Política contemporânea.

à rentabilidade.

O processo autofágico do capitalismo recriou o mito fáustico do Progresso, no qual somente uma contra-revolução conservadora, destituída de substância, poderia manter a ilusão de um sistema no qual os mecanismos de compensação foram todos corrompidos. O recrudescer (sem limites) da barbárie encontrou terreno fértil nesta reorientação sistêmica. Em “A falta de autonomia do Estado e os limites da política” (Kurz, 1997), o foco é problematizar a irracionalidade empresarial de geração de prosperidade global com base no capital acumulado sem trabalho. A economia de mercado, tendo no Estado-nação sua legitimidade, não consegue atenuar a dinâmica da miséria, tampouco financiar, por meio do Estado, o nível civilizatório da modernidade.

> Já não é mais um fenômeno cíclico, mas estrutural. Quanto menos o Estado puder ser financiado, tanto maiores se tornarão as tarefas em virtude da crise estrutural da acumulação. É nesse círculo vicioso que a própria modernidade se aprisionou. (KURZ, 1997, p. 113).

Essa orientação messiânica, nos moldes da crítica benjamineana, encontrou no crédito (inicialmente estatal e depois privado) a sua nova mina de ouro. Entretanto, para que esse teatro não fosse desmascarado, as dissidências e/ou proposições de outro modelo possível deveriam ser apagados da História. Inicialmente pela violência, inclusive do Estado e suas instituições (Cavalcanti 2018), e, depois do apaziguar social, pela sujeição de todos os partícipes de processo de produção/consumo ao sistema de dominação sem sujeitos. Isto para garantir o acesso limitado às salvaguardas deste mesmo Estado-nação, dos direitos a-naturais àqueles reconhecidos pela forma jurídica de sujeitos-mercadorias. A despolitização do ser associada ao romper da autonomia dos corpos e, por conseguinte, da internalização do inconsciente escravocrata é o alto-preço a ser pago. Não apenas pelos agentes envolvidos, mas pela própria História da humanidade.

No Brasil, a estrutura política do Estado-nação teve que se modelar ao estado da crise mundial, reformulando políticas emergentes na década de 1960. O tsunami histórico, as revoltas sociais que eclodiram em França e tiveram repercussão global, foi controlado pela disseminação da ideologia neoliberal através do emprego de *slogans* – tal como “seja senhor de seu destino” ou “ao empreendedor o futuro pertence”, mas sem substância histórica, apenas o reivindicar fácil do sucesso a qualquer preço. Se o Estado de bem-estar social não pode ser reproduzido universalmente, sem prejudicar a dinâmica cega de acumulação do capital, o problema não pode ser direcionado para a fragilidade do estado da economia de mercado. A crise precisa de um bode expiatório, mesmo que tenha que ser ressuscitado de um passado não tão longínquo. Uma onda rubra de socialismo de Estado, desde que não interfira na contabilização da riqueza sem fim, será a desculpa para revigorar o mal do século: o totalitarismo. Não aquele desenhado por Hannah Arendt, tampouco revigorado pela “Escola de Frankfurt”, mas uma nova forma. Mais sutil e espetacular, à luz das sequelas do maio parisiense de 1968: a administração das “coisas”.

O Brasil passa por uma reviravolta na ordem estabelecida. Não uma revolução, mas um aparente despertar para realidade das "coisas". Após a renúncia de Jânio Quadros (1961), o vice-presidente João Goulart somente assumiu a função após um "ajuste estrutural" no sistema político. Mal traçadas linhas de um golpe, acobertado pelo "medo comunista", o parlamentarismo, mais uma vez foi restaurado. Ao sabor dos ventos da discórdia, Goulart é instituído. Não como presidente, mas como chefe de Estado, impedido de promulgar leis e orientar a política externa. O objetivo era demarcar terreno liberal de cunho monetarista, no qual o modelo de industrialização (tardio e seletivo) daria suporte para a contra-revolução supracitada: o golpe de 1964.

É nessa leitura de mundo que Roberto Schwarz se insere. O desafio, hercúleo na essência, é engendrar uma crítica teórica do sistema de produção social do capital à luz da periferia. Propor, de forma dialética, que na modernidade, as oposições agem como campos magnéticos: se excluem e se condicionam de forma recíproca. Arrisco a dedução: Schwarz chegou à mesma constatação de Robert Kurz de que as categorias mercado, valor, dinheiro, mercadoria, poder, Justiça, política, economia etc. são dois polos do mesmo campo histórico da modernidade.

> O golpe de 1964 representou a imposição de um programa de estudos críticos cujas dificuldades serão imensas. Algo no mundo e no Brasil se modificava a partir daquela data e traria drásticas repercussões para a vida social (...) Compreender o Brasil é se desfazer de um corpo teórico que se demonstrara equivocado, incapaz de construir uma teoria da revolução à altura daquelas circunstâncias. (MENEGAT, 2010, p. 59).

O artigo de Schwarz, que apresenta Robert Kurz ao público brasileiro, justifica minha ilação. Em "O colapso da modernização" (1992), o adjetivo audacioso, que abre o texto, estabelece os fundamentos para uma nova agenda teórica. Em contraposição ao propagado "fim da história"[6], o crítico literário enfatiza a conclusão sobre a convergência universalizante da democracia de mercado. Por suposto, do papel central do Estado-nação frente à crise qualitativamente nova do sistema de produção social do capital: base jurídica para minimizar os efeitos dos limites inerentes ao processo de criação de valor sem substância. Ao nadar contra a corrente da narrativa eleita por "vitoriosos" da economia de mercado, o ensaísta alemão desvela que a derrocada da URSS é uma alusão ao processo de reprodução tardia do receituário capitalista, agora sob condições históricas distintas para sua implementação. Neste contexto, a irracionalidade econômica na forma mercadoria fundamenta a tese de valorização do valor como sujeito automático da sociedade, na qual o mercado é entendido como a economização abstrata do mundo por meio de utilização empresarial dos indivíduos e da natureza (KURZ, 2015). A partir disto, Schwarz reavalia o "Progresso Brasil", sob perspectiva da teoria do valor, para concluir que a febre político-empresarial para adentrar no clube dos países em desenvolvimento

6 Difundida, principalmente, pela controversa tese de Francis Fukuyama (2015) de que a derrocada do "socialismo real" levaria a democracia de mercado à tripla vitória - ideológica, política e econômica – em nível mundial.

aumenta exponencialmente, enquanto a participação no mercado é circunscrita à produção de *commodities*.

O Brasil, independente da guinada à esquerda ou à direita, permanece como um latifúndio colonial dos países da Tríade[7] nesta luta constante para sobreviver ao paradoxo da modernização:

> A concorrência no mercado mundial toma obrigatório o novo padrão de produtividade, configurado pela combinação de ciência, tecnologia e investimentos. Tanto o mercado como o padrão são resultados tardios e consistentes da evolução capitalista, que, chegado a este patamar alcançou seu limite, criando condições novas. O aumento de produtividade está significando dispensa de trabalhadores em números absolutos, ou seja, o capital começa a perder a faculdade de explorar trabalho. (...) o caráter excludente das novas forças produtivas não pára aí. (...) Não diz respeito a empresas apenas, mas a regiões e até países. A vitória de uma empresa não é só a derrota da vizinha, mas pode ser a condenação e desativação econômica de um território inteiro noutro continente (SCHWARZ apud KURZ, 1992, p. 11).
>
> Aceitando a leitura de Kurz de que a queda de regimes do leste europeu se deveu às novas condições de concorrência no "sistema mundial produtor de mercadorias", Schwarz afina argumentos em torno da combinação deste processo com o anterior. Ou seja, o colapso do socialismo real seria apenas mais um momento da crise do capital em andamento desde as transformações de fins dos anos de 1960 e início dos 70, cujas bases no Brasil foram postas pelo golpe de 1964. (MENEGAT, 2010, p. 63)

O Brasil, nesta configuração global, mantém-se prisioneiro de suas raízes colonial-escravocratas, refém da cordialidade dialética expressa por Sérgio Buarque de Holanda e, sobretudo, um país no qual o Estado permanecerá em estado de inação se não enfrentar o seu próprio passado histórico. A dialética, força motriz dos estudos sobre a formação do Brasil, em Schwarz adquire uma orientação diferenciada da trindade (Prado, Hollanda e Gilberto Freyre), pois para o crítico literário, o processo civilizatório não transforma a realidade apenas pela (aparente) supressão do pretérito colonial pelo Progresso – entendido como a inserção no processo de industrialização tardia. Pelo contrário, com o intuito de desvelar a conjuntura nacional (política do tempo presente), Schwarz encontra na literatura machadiana as lentes para antever que o devir nacional brasileiro seria uma constante mutação do despotismo patriarcal, agora sob a égide do Estado, para realização de uma nação. Não uma nação com características de classe europeia – incumbida de criar as estruturas jurídico-estatais para governação de pessoas -, mas uma nação monetária em comunhão com outra realidade: a universidade abstrata na forma mercadoria/dinheiro. Se o mundo apresenta dois gumes, um de risos e outro de angústias, cortando o coração ao

7 A categoria Tríade foi empregada por Kenichi Ohmae (1999) e abarca EUA, União Europeia e Japão. O estrategista buscava, neste livro, apresentar uma alternativa para os limites do Estado-nação: a reorientação geopolítica a partir de Estados-regiões. Não obstante, negligenciava em sua narrativa a universalidade abstrata na forma mercadoria e, deste modo, os limites internos do próprio processo de acumulação de capital. Vale ressaltar que, no lançamento do livro, a China ainda era um embrião do gigante a fazer frente à hegemonia econômica norte-americana no início do século XXI.

meio – como alude Virginia Woolf (2019) -, no Brasil o fenômeno da barbárie se manifesta em sulcos que irrigam a desumanização da nação.

O FIO DA MEADA OU O NÓ GÓRDIO À BRASILEIRA

> Se depender do diagnóstico fechado elaborado por Hans Enzensberger, o grande futuro que nos estava prometido, com base obviamente na gigantesca vitalidade do país, simplesmente não chegou, nem chegará.
>
> Paulo Arantes. **A fratura brasileira do mundo**. 2021b.

O (quase) octogenário Paulo Arantes é uma figura ímpar no pensamento crítico brasileiro. Dialético na essência, hegeliano na negação. Arantes resgata o papel do educador além muros. Uma espécie de militância, mas sem perder o vinco teórico e o rigor metodológico necessários para compreender os fenômenos que nos cercam. Em outras palavras, um intérprete lúcido da formação brasileira e suas raízes na violência institucionalizada. Em plena pandemia, o filósofo reinventou o mito da caverna e, sob os auspícios da maiêutica, diminuiu as fronteiras do espaço/tempo ao subverter os canais de socialização em rede. Arantes está presente em inúmeras formas virtuais, desde simpósios a aulas inaugurais, para promover a reflexão crítica de temas que enredam o Brasil no Mundo[8]. As fraturas são expostas, as estruturas elucidadas. A conjuntura, a contradição entre o tempo presente e o fim de uma época, torna-se o nó górdio para apreender as idiossincrasias do Estado e da sociedade no atual estágio da barbárie brasileira.

As impressões são diversas e abarcam distintas possibilidades. O que continua a impressionar é o compromisso em pensar o grau de desintegração nacional em contínuo movimento. Há 30 anos, Arantes já pontuava que o país caminhava na contramão da história. Apesar de compactuar que os anos 1990 marcaram o início de um período dourado na conjuntura nacional – do governo Fernando Henrique (1994) ao final da primeira gestão de Dilma Rousseff (2014)[9] -, Arantes não se deixou levar pela empolgação de que o despertar brasileiro à modernidade está entrelaçado à ignomínia da dependência. O viés irônico consagrado no referencial literato que, desde a primeira aparição pública “relevante” em 1975 (em congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC), marca o tom expositivo de quem reconhece o paradoxo do pensar filosófico em um país no qual a formação do Estado antecede o estado da nação.

A citação a seguir é longa, mas indispensável para confirmar o espírito debochado

8 Para ilustrar essa assertiva, uma pequena pesquisa nas redes sociais revelam a presença de Paulo Arantes em pelo menos 7 eventos entre os meses de setembro e outubro de 2021. Destaco, apenas para ilustrar, as seguintes: Palestra do II Congresso Internacional Biopolíticas no Século XXI, com o tema: “Tempos de Extinção” (2021); Aula Inaugural do Curso de Filosofia da UNESP (2021); Entre os escombros do presente (2021).

9 Nestes 20 anos, que sabem a social-democracia, a gestão sequenciada PSDB/PT promoveu a estabilização econômica, com o Plano Real, e a inserção social, por meio do consumo - respectivamente. Entretanto, sem se desvincular da irracionalidade econômica na forma mercadoria e, tampouco, suplantar as contradições das raízes colonial-escravocratas. Consultar Brasil: uma biografia não autorizada (2015), de Francisco de Oliveira, que abarca criticamente esse período para constatar a falência do ideal revolucionário. A hegemonia às avessas, nas palavras do autor.

de Arantes ao elucidar sua jornada de/para formação e interação com uma sociedade tipicamente colonial fundada nas raízes da barbárie (leia-se racismo, escravidão e despotismo patriarcal).

A aproximação com a crítica literária, referencial para interpretar as raízes paradoxais do Brasil, estabelece o vínculo com os pioneiros da Escola de Pensamento Crítico – comumente conhecida como Escola de Frankfurt – e com as artes como um todo. Uma apreciação própria para buscar, nas profundezas do fetichismo do valor, diálogos com Adorno, Horkheimer, Marcuse etc. Isto sem jamais negligenciar o papel de aprendiz em um mundo em constante mutação no seu processo de dissolução estrutural[10]. Como produtor explora as veias abertas do Brasil em conversas com Brecht, Benjamin e Lukács, permeadas pela experiência em Antônio Cândido e Roberto Schwarz.

Estudar a narrativa (em prosa e verso; escrita ou oral) de Paulo Arantes remete à retórica do pensar filosófico ser específico ou universal. Adentrar na abstração da Economia Política e não se deixar reduzir ao teor econômico que aparta a política do seu papel primacialmente libertário. Ainda mais em um país no qual a formação e o conteúdo filosófico ocorrem após a "criação" do Estado e a realização da sociedade. A dialética na profissionalização do saber intelectual, com e para além de Hegel, enfatiza esse nó górdio presente na *análise da conjuntura*, pois ela é a descrição do momento datado. Neste contexto, o atual estágio da crise estrutural exige abrangência na crítica, ou seja, *análise estrutural* e reconhecimento que a conjuntura neste tempo/espaço se transformou em presente contínuo. O objetivo não é a conformação com a lógica austera do/para o capital presente nos planos de estabilização. Mas compreender o porquê da ausência de alternativas para um sistema que atingiu os seus limites de acumulação e, por conseguinte, somente pode ser manter através de contínuas mutações orgânicas que sabem a violência e universalizam a barbárie.

O pensamento crítico que na origem (a trindade Sérgio Buarque, Caio Prado e Gilberto Freyre) mantém a utópica possibilidade de supressão dos males sociais a partir da industrialização autônoma, está vinculado na régia compartimentação do saber. Para tanto, ignora - por método, não por vontade - que a opinião (doxa) é a consolidação de um sistema que prega pela irracionalidade empresarial, pela concorrência e não consideração pela dissidência.

Sendo Arantes um materialista hegeliano, transpor a inexistência filosófica na formação do Estado e da sociedade é condição *sine qua non* para converter manobras políticas em ações emancipatórias. A linguagem adota uma aparência jornalística, mas sem perder a narrativa crítica e o compromisso teórico-histórico para auxiliar na compreensão das contradições do atual campo histórico.

10 Além de compartilhar referencial de autores/ras que continuam a disseminar uma releitura crítica da formação do Brasil, referenda estudos de Piero Leiner e Pedro Oliveira sobre o estado de militarização para questionar o movimento conjuntural de um país enraizado na crise estrutural. Em destaque "O Brasil no espectro de uma guerra híbrida (2020)" e "Até o último homem: visões cariocas da administração armada da vida social" (2013), respectivamente.

> Como deixar de reconhecer, nessa inesperada conjunção de particularidade e universalidade, o processo que a velha filosofia ainda em vida costumava chamar de Totalidade? Também precisaria acrescentar que não alimentássemos em consequência nenhuma ilusão a respeito do abismo entreaberto entre filosofia, profissional ou não, e vida nacional (...) Seria o fio percorrendo a novela "drama da consciência filosófica profissional no Brasil": encontrar uma via de passagem que permitisse o acesso organizado ao velho assunto da filosofia que parece se reapresentar, mas cuidando metodicamente de ir deixando pelo caminho o ponto de partida inassimilável, a cultura filosófica herdada. (ARANTES, 2021c, pp. 79-80)

Aceitar passivamente o fluxo da história, sem questionar composições teóricas e condições existentes, é se conformar com o processo histórico. Sob o espírito benjaminiano, o escovar a história a contrapelo é uma condição de sobrevida da humanidade em contraposição à barbárie[11].

A HISTÓRIA SE REPETE? ALERTA BENJAMINEANO NO CAUDAL DO ESTADO BRASILEIRO

Na segunda década do século XXI, o dilema entre pessimismo da razão e otimismo da vontade apresenta-se em desequilíbrio. Tal como o anjo da História, na alegoria de Benjamin (Tese IX), a conjuntura mundial padece de mal conhecido: os problemas sociais não foram solucionados e a valorização do capital negligencia sua principal fonte de substância: o trabalho humano. Se "o que nós chamamos de Progresso é essa tempestade" (2020, p. 87), o recrudescer de movimentos totalitários globais são manifestações de uma única catástrofe: o sistema de produção social depara-se com limites de sua própria valorização. Destarte, são redefinidos "como limites de viabilidade para as massas de perdedores; o colapso das economias nacionais, como justaposição controlada de cidades em expansão financiada a crédito e regiões miseráveis abandonados" (KURZ, 2015, p. 113).

A geopolítica global, anteriormente demarcada por conquistas de fronteiras para exploração de recursos e circulação do capital, se depara com essa "tempestade" aludida por Benjamin, mas agora sob um novo prisma: os conflitos internos em substituição ao policialesco modelo de controle mundial de fronteiras. Não que esteja extinto, o cenário beligerante nas fronteiras de Bielorrússia e Polônia, sem olvidar o espectro da barbárie constante no processo migratório do norte da África para Europa e o hediondo campo de refugiados de Moira (Grécia), confirma a emergência. Entretanto, o alerta de incêndio encontra na filosofia a possibilidade de compreensão das idiossincrasias do sistema. Por exemplo, o recrudescer da direita ultraconservadora em contraste com a má vontade da mesma em assumir a gestão do processo político é uma matéria que possibilita a orientação filosófica para elucidar as contradições da crise estrutural do capital[12].

11 No II Colóquio Internacional Walter Benjamin: memória e atualidade (2020), fez a palestra "Benjamin a (?) um minuto do fim" no qual confirma minhas assertivas. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-FJXkQcdfio.

12 Nesta segunda década do século XXI, a "onda" ultradireitista assola as democracias mundiais. Na América Latina, o adormecido, mas não dissolvido, ímpeto totalitário se apresenta na Argentina (Javier Milie, do Partido "A liberdade

Arantes e Schwarz, cada qual a sua maneira, conseguiram atentar para tais contradições a partir da compreensão dos destroços do presente. A interpretação deste material estranho, em especial em Paulo Arantes, revelou o enigma do capital. As crises nada mais são do que estágios de um decadente processo de valorização (sem substância) do valor, da criação de riqueza. A "nova ordem do mundo", delineado pela social-democracia a partir da década de 1990, para enfrentar o arrefecer da rentabilidade mundial, representou uma mudança de comportamento na governação[13]. A vertente liberal foi suprimida, lideranças deflagraram as surradas bandeiras do progresso na qual a tempestade germinou figuras como Bill Clinton, nos Estados Unidos, passando pelos dois lados do Canal da Mancha - Tony Blair, partido Trabalhista na Inglaterra; e Lionel Jospin, Partido Socialista em França - até desaguar em terreno brasileiro com Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Deste modo, o "*Angelus Novus*" foi impelido não para o futuro, realização de um devir para além do Estado-nação e da democracia de mercado, mas para um presente contínuo que não consegue se desvencilhar desta mesma tempestade que sopra do pretérito da humanidade combalida.

A economização abstrata do mundo, na forma de fetichismo da mercadoria, "não se tratava apenas de escolhas macroeconômicas reversíveis, mas de toda uma virada de época" (Arantes, 2021b, p.11). Isto, desde que, a gestão da barbárie seja orientada por planos de austeridade apoiados em alquimias financeiras para produzir capital – mesmo que sem geração de riqueza real. O pessimismo da razão invoca uma certeza: não há vencedores nesta história. Uma árdua lição que, consoante Quincas Borba, personagem machadiano, pressupõe reinterpretação das condições sociais, econômicas e políticas que desvelam a modernidade. O prognóstico é que devemos apreender que o Progresso – como anomia do desenvolvimento – não condiz com perspectivas éticas que definem a humanidade. O diagnóstico é que, neste embate com a barbárie, aos vencedores nem as batatas. Sábio Quincas Borba, profeta de um caos anunciado. Perspicaz Paulo Arantes, o filósofo que reconhece no fetichismo da mercadoria o circo mediático de um Brasil que enfrenta as variações climáticas ao ritmo da orquestra do Titanic.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo. **A fratura brasileira do mundo**: visões do laboratório brasileiro da mundialização. São Paulo: [s.n], 2021b.

ARANTES, Paulo. **O fio da meada**: uma conversa e quatro entrevistas sobre filosofia e vida nacional. São Paulo: [s.n], 2021c.

ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo e estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2015.

Avança"), no Chile, com José Kast (Partido Republicano) e. no Brasil, sob Bolsonaro que, ao delegar o poder para os partidos que compõem o "Centrão", consegue manter o lastro de uma gestão sem Plano ou vocação para governar.

13 Referência direta às guerras de movimento e posição em António Gramsci (2002).

ARENDT, Hannah. **As origens do Totalitarismo**. Lisboa: D. Quixote, 2016.

ASSIS, Machado. **Quincas Borba.** Rio de Janeiro: Antofágica Editora, 2021.

ASSIS, Machado. **Esaú e Jacó**. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História.** São Paulo: Alameda Editorial, 2020.

BUTLER, Judith. **Quem canta o Estado nação?** Brasília: UnB Editora, 2018.

CAVALCANTI, Vanessa. Violências sobrepostas: contextos, tendências e abordagens num cenário de mudanças. In: DIAS, Isabel (Org.). **Violência doméstica e de género**. Lisboa: Pactor, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Editora Global, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KURZ, Robert. **Poder mundial e dinheiro mundial**. Rio de Janeiro: Conseqüência, 2015.

KURZ, Robert. Não há Leviatã que vos salve. Teses para uma teoria crítica do Estado. **EXIT!**, nº 8, julho de 2011. Disponível em http://www.obeco-online.org/rkurz390.htm.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEINER, Piero. **O Brasil no espectro de uma guerra híbrida**. São Paulo: Alameda Editorial, 2020.

LÖWY, Michael. **Aviso de incêndio**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENEGAT, Marildo. Olhos acostumados à sombra, os nossos In: LOBO, Roberta (Org.). **Crítica da imagem e educação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010, pp. 39-71.

OHMAE, Kenichi. **O fim do Estado-nação.** São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil:** uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2015.

PRADO JR., Caio. **Evolução Política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar.** São Paulo: Companhia da Letras, 2014.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas.** São Paulo: Editora 34, 2012.

WOOLF, Virginia. **Um quarto só seu.** Porto Alegre: L&PM, 2019.

CAPÍTULO 6

DEFUNTOS PERFUMADOS: RAÍZES DO EMBALSAMAMENTO NA IDADE MÉDIA EUROPEIA

Data de submissão: 22/11/2022 *Data de aceite: 02/01/2023*

Eduardo Mangolim Brandani da Silva
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0826321713568749

Christian Fausto Moraes dos Santos
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
http://lattes.cnpq.br/5914025585832203

Eloara dos Santos Cotrim
Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
http://lattes.cnpq.br/3571104607953197

RESUMO: O embalsamamento esteve presente em todas as regiões do globo desde a antiguidade. Essa temática geralmente é associada às múmias egípcias, no entanto a mumificação atravessou a Europa desde o começo da Idade Média até os dias atuais. Os vestígios arqueológicos e as fontes documentais averiguam essa tradição técnica. Entretanto as raízes por trás dessa prática ainda são debatidas. Com isso em mente, esse material visa justamente elencar as possíveis origens. Para tal fim foram elencadas fontes históricas e referenciais teóricos que aludem tal temática. As heranças culturais que compuseram a Alta Idade Média se concentram em três nichos: Civilização romana, cristianismo primitivo e povos bárbaros. No decorrer do texto, por meio da investigação das fontes, ficará claro que o embalsamamento medieval é uma espécie de continuidade da metodologia cristã. Porém como o embalsamamento esteve presente entre os celtas e os romanos, foi preciso expor suas metodologias para a realização se chegar ao resultado de que os medievos mantiveram esse costume a partir da tradição Cristã.

PALAVRAS-CHAVE: Antiguidade Tardia; Embalsamamento; Idade Média; Osmologia.

PERFUMED DEFUNCTS: ROOTS OF EMBALMING IN THE EUROPEAN MIDDLE AGES

ABSTRACT: Embalming has been present in all regions of the globe since antiquity. This theme is usually associated to Egyptian mummies, however mummification has crossed Europe from the beginning of the Middle Ages to the present day. The archaeological vestiges and documental sources ascertain this technical tradition. Though the roots behind this practice are still being debated. With this is mind this material aims to list the possible origins.

For this purpose historical sources and theoretical referentials that alude to this theme were listed. The cultural heritages tha composed the High Middle Ages concentrate in three niches: Roman civilization, primitive christianism and the barbarian people. In the course of this text, through the investigation of the sources, it will be clear that the medieval embalming is the continuity of the christian methodology. However as embalming was presente among the Celts and the Romans, it was necessary to expose their methodologies in order to achieve the conclusion that the medieval people mantained this custom from the Christian tradition.
KEYWORDS: Embalming; Late Antiquity; Middle Ages; Osmology.

1 I INTRODUÇÃO

Os diferentes grupos humanos produzem uma série de atividades que possuem significações únicas no interior de seus grupos. No entanto mesmo em meio a diversidade significativa, é preciso realçar que as culturas humanas partilham de necessidades e de processos comuns. Os indivíduos se alimentam, descansam, trabalham, se reproduzem e morrem (THOMAS, p.13, 1983).

As maneiras com que tais atividades são operadas no interior das relações socioculturais é muito singular à cada grupo. Esse aspecto fica bem claro quando se trata da morte e do tratamento dado ao cadáver que são o cerne de nosso debate.

A morte enquanto processo natural que se dá em vida, mas também delimita as fronteiras desta, gera temor em todas as culturas humanas, justamente pelo desconhecido que o pós-vida carnal evoca. Como a vida ganha sentido em meio às interações entre indivíduos, o morrer sinaliza justamente uma ruptura (MOORE e WILLIAMSON, pp.3, 2003).Diante dessa condição ancestral, cada grupo social encontrou meios culturais para sanar esse luto, visto o potencial desorganizador em relação à coesão social. As maneiras de lidar com esse momento traumático sempre perpassam questões de ritos fúnebres, assim como cuidados direcionados ao cadáver. Esse luto provém de uma condição própria do viver que é a tautologia. Seria a ideia de que enquanto estamos vivos, existem pulsões que visam a continuidade e permanência da vida, portanto, sua perpetuação (THOMAS, pp.17, 1983).

As possibilidades de como lidar com a inevitabilidade da morte variaram no decorrer do tempo em termos de técnica e significação. Alguns grupos repudiam a cadaverização e preferem abandonar o defunto para se decompor distante do grupo. Na linha da rejeição há aqueles que cremam o cadáver como via de purificação. A inumação tem a pretensão de esconder o defunto, podendo essa se dar próximo ao grupo ou em locais afastados (THOMAS, pp.260-306, 1989).

A linha que nos interessa nesse material diz respeito à preservação do cadáver, portanto ao embalsamamento. Essa técnica pode estar associada a qualquer um dos ritos citados acima. O embalsamamento pode preconizar a inumação, a cremação ou até mesmo o abandono. Inclusive em alguns casos serve para manter o cadáver em meio ao espaço

coletivo, seja por questão religiosa, de vínculo afetivo ou até adoração. Independente da motivação ou do destino final do cadáver, as formas de embalsamamento convergem na busca de prolongar a durabilidade do cadáver (COLMAN, pp.45-48, 1997).

Essas atividades tanatológicas sobre o defunto, visavam em sua maioria, a garantia de que ao menos a essência do defunto pudesse ser preservada. Essa poderia ainda se manter no plano terreno, ou em alguma forma de espaço destinado ao pós-morte. A maioria dos casos de embalsamamento, se deram no decorrer do tempo por motivações religiosas. Seja em culturas antigas como os Chinchorros (registros de7000 anos), ou em casos contemporâneos como entre os Aleutas do arquipélago Kodiak (registros ainda no século XIX), vê-se a intenção de preservar o cadáver como um procedimento realizado para que a essência do defunto pudesse continuar existindo, independente de em qual plano fosse (JOHNSON et al, pp.998, 2012).

Apesar da ampla maioria dos casos de embalsamamento se principiarem em questões religiosas, cabe situar que existem também casos realizados por questões de prestígio, procedimentos relacionados à higiene e também por questões de lucro, nesse último caso é devido ao desenvolvimento das indústrias funerárias no final do século XIX (BRENNER, pp.317, 2014)

Havendo motivações divergentes para a realização do embalsamamento, vale aqui propor um ponto de convergência que entrelaça os diferentes grupos culturais. Após a cadaverização surge o momento da decomposição cadavérica. Nesse momento é evocado um sentimento mais profundo que o luto: O horror (CURTIS, pp.11, 2007). Essa sensação evoca justamente a reação de preservação do defunto, como medida de evitar o contato com o horror. A maneira como esses procedimentos são realizados e os significados atribuídos, dependem da exclusividade da rede de significações no interior do universo cultural de cada grupo e das suas concepções de mundo. Daí a diversidade de motivos que levaram diferentes grupos a realizarem o embalsamamento (COLMAN, pp.45-48, 1997).

Pensando nas diferenças de motivações que conduzem ao embalsamamento, foi-se estipulado periodizações em relação à preservação cadavérica. Essas delimitações foram construídas por meio de eras, sendo elas pautadas com base nas motivações que conduziram à realização da preservação cadavérica. A primeira era foi denominada de Era das culturas antigas (primeiros casos – 650 D.C.). As motivações desta era estão relacionadas com bases religiosas e também com o prestígio social. A segunda era é conhecida como Era dos anatomistas (650 D.C. – 1861 D.C.). Nesse período vemos o aparecimento de novos motivos para o embalsamamento, aqui figuram as questões de higiene, preservação da imagem do defunto, a produção de peças anatômicas e a questão do transporte cadavérico. Por fim podemos relacionar a terceira era, esta ficou conhecida como Era das indústrias funerárias (1861 – Atualidade). Aqui o embalsamamento passa a ser realizado com intenções de acúmulo de capital, tendo como base a preservação com fins de saúde pública e também relacionada com a preservação da imagem do cadáver

para a diminuição do luto (JOHNSON et al, pp.983, 2012).

Essas divisões citadas determinam o aparecimento de novas intenções e não o fim de casos que tinham intenções prévias, como aqueles de motivação religiosa. Com base nesses pressupostos, pode-se elaborar as raízes do embalsamamento na Idade Média europeia.

A transição entre a antiguidade tardia e a Alta Idade Média se deu como um período de acúmulos de conhecimentos ao lado de hibridismos culturais. Vê-se nesse período o entrelaçamento de três heranças. A diversidade dos povos germânicos que se instalaram nos espaços ocupados pelos romanos e pelos povos romanizados. A cultura romana que estava amplamente difundida e firmada no território europeu. Por fim os aspectos culturais e religiosos do cristianismo primitivo, que se firmou no interior do império romano, se tornando inclusive religião de estado no ano de 380 com o Edito de Tessalônica (ROSEN, pp.52, 1994) (HARVEY, pp.66, 2006).

É interessante notar que a presença do embalsamamento e dos cuidados preservativos sobre o cadáver estiveram presentes tanto entre os romanos e os cristãos antigos. Entre os povos germânicos existem casos específicos, no entanto aquele que nos chama maior atenção, foram os embalsamamentos de cabeças realizados entre os povos celtas.

A tese desse trabalho é a de que os vestígios e indícios encontrados indicam que a realização de técnicas de prolongamento de duração do cadáver no começo da Idade Média europeia, são heranças provenientes do cristianismo primitivo. Todavia devido ao emaranhado cultural formado nessa transição, cabe aqui realizar um balanço explicitando cada caso de embalsamamento dessas culturas, situando o motivo pelo qual foi elencado o cristianismo primitivo como grande referência do embalsamamento na Alta Idade Média europeia.

2 | POVOS CELTAS

A denominação “Celta” se refere a uma série de grupos populacionais que possuíam base linguística indo-europeia, traços culturais comuns, estando eles distribuídos pela maior parte do espaço europeu. Esses povos tiveram sua formação por volta de 1200 A.C., sendo eles assimilados tanto pela cultura romana e pelo cristianismo no decorrer do tempo, de forma que em 500 D.C. nota-se a plena desintegração desses grupos, onde suas organizações sociais foram perdidas (CHURCHILL, pp.31, 2019).

Esses grupos deixaram inúmeros registros de que os corpos e os cadáveres tinham relevância em suas vidas. Dentre os registros materiais nota-se os cadáveres que eram dispostos em pântanos, assim como registros arqueológicos que foram deixados esculpidos nas muralhas de Adriano. Nesse último caso os registros se centram em cabeças humanas (FLIEGEL, pp.83, 1990).

O historiador Diodorus Siculus (90-30 A.C.) relatou em seus registros que essa cultura mantinha cabeças embalsamadas como troféus. O historiador romano cita que o crânio era embalsamado em óleo de cedro, sendo essa cabeça depois disposta numa caixa de madeira. Diodorus demonstra horror à tal costume, sendo que ele cita que as cabeças guardadas eram as de inimigos notáveis e que esses grupos se alegravam muito em mostrar essas peças à estrangeiros devido ao orgulho que possuíam (CHURCHILL, pp.34, 2019).

A intenção de obtenção e produção dessas cabeças possui similitudes com outros grupos que também produziam cabeças embalsamadas. O princípio regente dessa manifestação era a fé. Assim como os Jívaros-Shuar na região amazônica, esse grupo entendia que as forças do inimigo derrotado poderiam ser utilizadas e evocadas por meio da preservação do crânio e pelo seu cultuar. Relatos dessa manifestação aparecem em poemas medievais da Irlanda e Inglaterra do século VI D.C., de forma que existe a citação do culto às cabeças e aos membros do corpo (CHURCHILL, pp.35-36, 2019).

Dois motivos reforçam a tese de que o embalsamamento medieval não tem conexão com essa manifestação. O primeiro é o fato de que a assimilação romana e depois as expulsões e assimilações provocados pelos povos vindos do Leste, deixaram pouco espaço para continuidade dessas realizações. O segundo balanço que será mostrado mais à frente, é o fato de que nos princípios do período medieval o embalsamamento não pressupunha a retaliação do corpo. Isso significa que para o medievo eles foram fontes de curiosidade e de exótico, no entanto não influenciaram a existência do embalsamamento entre os romanos e nem sequer no medievo europeu.

3 I CIVILIZAÇÃO ROMANA

Os romanos são amplamente conhecidos por terem a cremação como escolha de rito fúnebre destinado aos seus cadáveres. No entanto enquanto civilização de longa duração (753 A.C. – 476 D.C.), cabe situar que houveram outros tratamentos técnicos relacionados aos defuntos, inclusive metodologias que intencionavam a preservação cadavérica. Até o século III D.C., a cremação era o grande costume fúnebre para estes povos. Dois autores evidenciam o orgulho pela cremação, por ser um hábito autóctone, assim como o repúdio pelos métodos exteriores (COUNTS, pp.191, 1996).

Marcus Terentius Varro (117 – 26 A.C.), filósofo e antiquário, situava que o ideal romano era que seus cadáveres fossem cremados, de forma que ele ressaltava o orgulho que havia em torno desse rito fúnebre. Publius Cornelius Tacitus (56 – 117 D.C), historiador romano, situava o embalsamamento como uma técnica inferior à cremação, opinião essa que julgava diretamente o costume egípcio (COUNTS, pp.191-195, 1996).

A cremação era realizada com a intenção de purificação do espírito. A crença popular era de que caso o corpo continuasse existindo, o espírito do defunto iria assombrar sua

família. Se partirmos do princípio de que a putrefação cadavérica causa terror, sendo um processo a ser evitado, é possível propor que o rito de cremação surgiu como escape à tal visualização. Assim esse sentimento se uniu às noções culturais e de crença, levando à ideia dos espíritos perturbantes caso o cadáver não fosse cremado (THOMAS, pp.266, 1989).

Desde o século I D.C. a inumação passou a disputar espaço com a cremação. Inclusive no século III D.C. a inumação sobrepujou a popularidade da incineração. O cadáver era apenas limpo no caso da inumação. A maioria dos historiadores insinua que o embalsamamento não esteve presente em Roma. No entanto existem registros físicos, como múmias, assim como documentos escritos que evidenciam essa prática em meio aos romanos, apesar de serem poucos os casos (COUNTS, pp.195, 1996).

Em meio aos registros físicos, achados arqueológicos revelaram a presença de múmias em meio à alguns espaços fúnebres romanos. Em sua maioria eram casos de mumificação natural, no entanto um caso particular da década de 1960 chama a atenção. Em 1964 em meio a reformas na rodovia Via Cássia, a cerca de 8 quilômetros da capital italiana, foram encontrados registros antigos que indicavam ser um espaço fúnebre (ASCENZI et al, pp.205, 1996). A metodologia utilizada era similar à mumificação realizada no Egito no período de dominação romana. A peculiaridade é o fato de que essa múmia estava nas redondezas da capital do império (WADE, pp.232, 2015).

O cadáver de uma menina de oito anos estava no interior de um sarcófago de mármore com trabalhos em relevo nas laterais. O cadáver foi tratado por volta do século II D.C., havendo o uso de resinas e balsamos sobre o corpo, como o uso de mirra e benjoim. O corpo, no entanto, não recebeu tratamento de natrão, betume e nem sequer evisceração. Além disso não foi enfaixado. A aparência escurecida do cadáver é fruto da ação das resinas que promoveram intenso dessecamento cervos (ASCENZI et al, pp.263, 1998).

As análises antropométricas determinaram que ela nasceu na península itálica. A qualidade material e decorativa do sarcófago aliado às joias e brinquedos sofisticados em seu interior apontam para uma origem nobre da criança. Duas teorias são levantadas para a existência dessa múmia. A primeira é a de que seus familiares viveram um período no Egito, podendo ter ocorrido assimilação desses aspectos culturais. A segunda envolve a ideia de recepção desse costume por outras vias (ASCENZI et al, pp.214-216, 1996). Levantado o questionamento de quais seriam essas vias, surge a necessidade de expor os vestígios do embalsamamento romano contidos em fontes escritas.

Assim como a inumação passa a ser utilizada no século I D.C., o embalsamamento realizado com intenções fúnebres também ganha espaço. Ao que tudo aparenta sua presença em meio à cultura romana se deu entre os séculos I D.C. e IV D.C. O historiador e senador Tacitus em meio a seus escritos revelou que a segunda esposa de Nero, Popeia Sabina (30 – 65 D.C.), havia passado por um tratamento cadavérico nada usual. Ao invés de ser tradicionalmente cremada, ou de ter sido inumada, o que ainda era novidade, ela

foi embalsamada. Tacitus descreveu esse caso como *Regum externorum consuetudine differtum odoribus*, que pode ser traduzido como o costume estrangeiro de preencher com especiarias (COUNTS, pp.189, 1996).

Popeia aparentemente foi eviscerada e suas cavidades preenchidas com uma diversidade de recursos aromáticos e considerados preservativos. Pode-se elencar a mirra, o frankincenso, o benjoim e possivelmente o olíbano. Pelas descrições aromáticas, insinua-se que houve o uso de balsamos ao redor da defunta. Tacitus partiu do pressuposto de que essa realização tinha influência direta do costume egípcio (COUNTS, PP.190, 1996).

É estranho pensar na incorporação desse costume por parte dos romanos. Muitos autores deixam bem evidente a xenofobia que existia no interior da cultura romana. Os aspectos de alteridade sempre tendiam à formulação de inferiorizações do externo. Apesar dessa condição, Roma comercializava com muitas civilizações que realizavam o embalsamamento, assim como incorporou parte delas, como as populações Celtas citadas (COUNTS, pp.190-191 ,1996).

Apesar da xenofobia pelo que fica aparente nos relatos de Tacitus, a incorporação de técnicas egípcias não trouxe problemas à ideologia fúnebre romana. Ao que tudo aparenta nos últimos 5 séculos do império, houve maior permeabilidade cultural. Nero promoveu uma série de medidas estéticas envolvendo questões egípcias, portanto como o embalsamamento não interrompia a inumação, a preservação cadavérica não era profana (COUNTS, pp.193-196, 1996).

Existe também o caso que se deu 30 anos depois da morte de Popeia. O poeta Statius (45-96 D.C.) cita em uma de suas obras que Abscantus, um membro da rica família dos Domitianos, optou pelo embalsamamento de sua esposa no lugar da cremação ou inumação simples. Statius determinou que Abscantus não queria ver o corpo de sua amada desfeito, portanto lhe era mais fácil aceitar a morte caso o defunto de sua amada pudesse persistir ao tempo. Depois foram encontrados cadáveres preservados em sarcófagos datado do século II D.C. na Via Cássia (Grottarossa) e na Via Ápia. Nesse último caso o sarcófago foi achado em 1485, sendo que no interior havia um cadáver de uma jovem mulher datado do século III D.C. No interior foi encontrado mirra, aloés e frankincenso, produtos muito caros na época (COUNTS, pp.193-196, 1996).

Até os nossos dias não foram encontrados registros escritos ou materiais que indicam um caso mais antigo que o de Popeia. Inclusive as fontes anteriores ao século I D.C. insinuam menor porosidade no mundo romano. Portanto é plausível insinuar que esses casos se iniciaram no século I D.C.

No século III D.C. a cremação estava caindo em desuso, enquanto que a inumação ascendia como rito fúnebre central. A inumação já vinha sendo utilizada como um modelo de diferenciação por ricos em relação à cremação entre os pobres. Conforme a inumação ascendeu entre as camadas pobres, a diferenciação de ritos entre as classes diminuiu. O embalsamamento apareceu como o fator que possibilitava aos ricos ter algo ainda mais

único. Essa técnica servia de competição entre as famílias nobres. Porém algumas famílias se mantinham na tradição antiga da cremação (COUNTS, pp.195-201,1996).

Devido à condição de utilização do embalsamamento para realçar o prestígio social, é difícil dizer que ele foi de fato um costume romano. Ele esteve presente nessa civilização e foi realizado em alguns casos, porém sendo particular de algumas famílias e exclusivo da aristocracia romana. É difícil estipular os motivos por trás dos achados na Via Cássia e na Via Ápia, podendo ser religiosos ou por questões de prestígio. Mas no caso das fontes escritas, elenca-se o horror ao defunto, assim como, o aspecto de diferenciação relacionado ao prestígio social.

É interessante situar que o embalsamamento romano provavelmente não foi o que teve papel de herança para os indivíduos do medievo europeu. Isso porque em Roma havia o uso da evisceração, enquanto que na Idade Média a evisceração só foi usada no final do século IX D.C. Apesar de que muitas heranças técnicas e conhecimentos romanos foram adquiridos e aproveitados pelo medievo europeu, o embalsamamento em si parece ter sido continuidade das práticas realizadas pelo cristianismo primitivo.

4 | CRISTÃOS ANTIGOS

Quando pensamos na medicina do período medieval, fica claro o entrelaçamento entre questões das teorias físico-médicas humorais com questões da medicina espiritual de origem cristã (SILVERMAN, pp.11, 2002).

O cristianismo primitivo compartilha de elementos similares de outras culturas que habitaram o mediterrâneo. A saúde física seria reflexo de questões do mundo espiritual. Havendo um conjunto de regras sobre esses elementos de crença, a transgressão moral dessas significavas profanações. A transgressão moral acarretava penalidades à alma, portanto gerava impactos na saúde física (GRACIA, pp.19, 1992).

No século II D.C. os rabinos da Galileia vinham sofrendo repressões por parte dos romanos. A continuidade do domínio acarretou numa supervalorização dos costumes internos. Os ritos religiosos mais importantes envolviam questões odoríferas. Havia a necessidade de se garantir a presença de bons aromas nos cultos, portanto nota-se a relevância de uma osmologia religiosa (GREEN, pp.146-147, 2015).

No momento do culto, os registros arqueológicos e escritos por autores romanos, insinuam que os templos eram imbuídos numa miscelânea de odores agradáveis. Nota-se o uso de óleos aromáticos, unguentos e de fumaças odoríferas fruto de incensos. O olíbano era o principal recurso utilizado, sendo ele disposto em diferentes pontos do templo para garantir sua presença em todo o recinto (GREEN, pp.147).

O que nos interessa desse cenário apresentado é a oposição osmológica entre o podre e o agradável. Os recursos odoríferos conotavam o sagrado e o divino em oposição ao odor podre que era considerado profano e referência ao pecado. Esse aspecto é

reforçado em textos do antigo testamento. Os reis rabinos mantinham muitos arômatas em meio a seus tesouros, inclusive eram sepultados junto a tais recursos. Os eleitos de Deus, seus favoritos, recebiam a graça do divino, manifestando continuamente os bons odores. Esses indivíduos recebiam a denominação de "untados". Se a doença vinha do pecado, que era compreendido pelo odor pútrido, então nota-se que utilizar bons odores, sinônimo do divino, poderia ser o caminho para a cura (GREEN, pp.148-149, 2015).

É interessante situar que o cadáver passava por tratamentos antes de ser inumado. No entanto esses procedimentos fúnebres não podem ser pensados como uma forma de embalsamamento. Os ritos podem ser traduzidos como uma limpeza pré-inumação. A limpeza começava com água, seguindo pela aplicação de unguento e pôr fim a utilização de óleos aromáticos. O cadáver era enrolado em panos, sendo que entre as camadas eram dispostas ervas, como mirra e aloés. O interessante é que a intenção era de garantir a presença de bons odores no momento do funeral e não de prolongar a duração do cadáver (JOHNSON et al, pp.998, 2012). Muitas múmias foram geradas nesses ritos, justamente pela ação química dessecante e desinfetante dos alcaloides, terpenos e polifenóis.

Essa osmologia moral de base religiosa teve influência direta no cristianismo, havendo incorporação por parte deste. A doença seria proveniente do pecado e os maus odores eram o sinal do profano (GRACIA, pp.21, 1992). Esses primeiros cristãos descreviam os céus como um local de aroma doce, suave e fresco. Já o inferno era situado como um local sufocante com odores podres de tendência sulfurosa. O odor em si não tinha formação material na concepção cristã. Esse elemento etéreo só podia ser captado pelos sentidos, nesse caso o olfato. Ele seria o regulador entre o sagrado e o profano (TONER, pp.158-159, 2015).

As interpretações em relação à enfermidade seguiam a linha similar às do mundo rabino. A enfermidade seria fruto do pecado. Os sinais se davam sobre o corpo físico, sendo interessante pensar na condição de que os fármacos utilizados era justamente arômatas. Esses recursos contendo a essência do sagrado é que poderiam garantir a cura em meio às dificuldades (TONER, pp.159-163, 2015).

No século IV D.C. houve uma grande mudança em relação às práticas cristã. Primeiramente em 313 D.C. houve a decretação do édito de Milão pelo imperador Constantino. Esse decreto assegurava a liberdade de cultos no interior do império. A partir daí a estrutura do monasticismo cristão foi se consolidando (HARVEY, pp.66, 2006) (JEREMIAH, pp.18, 2012). Em pouco tempo o cristianismo se tornou religião de estado.

Em relação aos ritos fúnebres, o cadáver também passava por tratamentos em meio aos cristãos. Os ritos eram similares, para a limpeza dos cadáveres eles eram banhados, para que em seguida eles fossem untados com óleos, balsamos e unguentos. Os arômatas e recursos utilizados eram mais adocicados e leves, como cheiros de flores, enquanto que no caso dos rabinos nota-se a propagação de cheiros amadeirados e terrosos (ESSER, pp.158, 2014). É importante destacar que esse uso amplo de recursos se dava sobre

pessoas de maior hierarquia social. Os indivíduos mais simples geralmente tinham seus cadáveres tratados apenas com os banhos (JEREMIAH, pp.40, 2012).

Sendo essa lógica herdada dos rabinos, é possível afirmar que conforme esses recursos iam sendo aplicados sobre os cadáveres, foi ficando cada vez mais aparente nos séculos III e IV D.C. que eles tinham potencial de preservação cadavérica. Numa cultura de valorização do ascetismo, de santos e de mártires, essa percepção preservativa deu um sentido de uso sistemático dos arômatas. Portanto um uso em sentido de preservar de fato certos cadáveres (FULCHERI, pp.219-220, 1996).

Os caminhos sinalizados para o tratamento cadavérico incidiam sobre a ideia do santo. Essa figura era pensada como incorruptível. Isso significa que esse cadáver não iria se decompor. Além disso as narrativas cristãs situam o santo como uma figura com um odor de rosa natural. Sua condição aromática era o sinal de santidade. Nesse percurso esses defuntos passavam por um tratamento completo a fim de auxiliar e garantir que de fato fossem incorruptíveis e com boas fragrâncias, portanto, que pudessem ser definidos como santos. Ao lado dessas condições havia a necessidade de que o plano de fundo do indivíduo, com suas vivências e feitos, corroborasse com a narrativa de santidade (ESSER, pp.158, 2014).

A relevância disso para os cristãos aparenta ter uma conotação dupla. A principal era em sentido de influência religiosa. Nota-se que a partir do momento que esses cadáveres preservados existiam, eles se tornavam como uma espécie de patrimônio. Esses santos dispostos em diferentes monastérios do império tinham serventia para peregrinação e para destacar o poder da fé entre os séculos IV e VI D.C (CRUZ, pp.47, 1977).

Existe um debate importante sobre a natureza desse procedimento. Seria ele uma forma de embalsamamento ou não? Entre aqueles que dizem que não, a justificativa seria o fato de que esses cadáveres não recebiam evisceração e nem sequer eram preenchidos. Por outro lado, os que defendem que seria uma forma de embalsamento indicam que, por mais que no início esses tratamentos não visassem a preservação cadavérica, com o tempo essa intenção foi assumida. Ao assumir que o embalsamamento significa um conjunto de técnicas que intencionam a preservação cadavérica, o tratamento dos antigos cristãos pode ser configurado nessa categoria (AUFDERHEIDE, pp.66, 2003). A não intervenção em abrir o cadáver partia do pressuposto religioso de que esse deveria ser mantido intacto para o momento de inumação (ESSER, pp.118, 2014).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos nos grupos populacionais que compuseram os princípios do medievo, não podemos pensar num cenário de homogeneidade. O Império romano havia agregado muitos povos e tinha promovido um processo de romanização sobre eles. No entanto diferentes aspectos culturais se mantiveram preservados apesar das imposições

do império. Outro aspecto que direciona para a diversidade é o fato de que os povos que invadiram o espaço romano eram muito diferenciados e se firmaram em diferentes localidades.

Os elementos partilhados por essa nova comunidade foram justamente traços romanos e cristãos, com reforço ao último. A instituição que teve maior destaque com a desintegração do Império foi justamente a igreja. Estando localizada em vários locais, com a perda do poder político central do império, a igreja teve espaço para garantir segurança e cooptação das massas naquele tempo de incertezas.

É impossível, no entanto, dizer que o Império romano não influenciou diretamente os indivíduos do medievo. Seja no direito, nos saberes, nas instituições ou nos costumes, é preciso propor que Roma deixou seu legado (CASTRO, pp.136, 2007). Inclusive é preciso situar que teve seu impacto em relação ao embalsamamento dos princípios do medievo.

Para compor melhor esse cenário é interessante situar como se dava o embalsamamento no princípio da Idade Média. Um dos exemplos mais antigos de princípios do medievo diz respeito aos achados arqueológicos de múmias do final do século V D.C. na abadia de Saint-Victor de Marseilles (CHARLIER, pp.7, 2020). As análises arqueobotânicas revelaram pólens de diferentes plantas. Inclusive outros resquícios reforçam a tese de que esses cadáveres foram colocados sob uma espécie de cama de plantas, traço comum já realizados no cristianismo primitivo (GIRARD, pp.139, 1986) (BUI e MICHEL, pp.129-130, 2003). Os cadáveres eram todos de mulheres. O interessante é notar que esses cadáveres estavam todos enrolados em faixas de linho. Entre as camadas havia a presença de uma pomada feita de incenso, urtiga e tomilho (ESSER, pp.179-180, 2014).

Com esse exemplo cabem algumas considerações. Esse método não se propõe à nenhuma forma de retaliação do cadáver. Partindo desses exemplares como referência global para os que se deram até o século VIII D.C., é preciso propor que as metodologias pré-romanas e romanas não eram as referências metodológicas. Isso porque ambas propunham retaliações e no caso dos celtas até mesmo com decapitação, ou seja, separação de membros.

O que podemos afirmar então é que de fato os procedimentos realizados sinalizam a continuidade das metodologias aplicadas pelos antigos cristãos. No entanto em termos de significação metodológica, existe a possibilidade de que os conhecimentos romanos de fato tenham influenciado nessa forma de embalsamamento. Isso porque quando observamos fontes médicas, físicas e sobre a natureza do final da antiguidade e começo da Idade Média, nota-se muitas considerações sobre a física aristotélica, questões de Platão, assim como elementos da medicina humoral hipocrático-galênica (GRANT, pp.9, 1977).

Esse cenário de união de conhecimentos gera uma dificuldade para os historiadores. Em que momento de fato se firma essa união? Como citado os conhecimentos médicos greco-romanos tiveram presença em meio a esse novo mundo fraturado. No entanto a preponderância da medicina espiritual sobre a física se fez valer por longos séculos, até

a entrada da Baixa Idade Média. Esse cenário significa então uma união da medicina física humoral com a medicina espiritual cristã, havendo maior destaque para a segunda (SILVERMAN, pp.13, 2002).

Sobre o embalsamamento medieval nota-se que ele não se manteve estático e inalterado no decorrer do período medieval. Ele foi passando por transformações, inclusive devido intercâmbios que se deram no decorrer dos séculos.

Pautando o debate nas origens do embalsamamento na Europa medieval, pode-se afirmar que de fato em termos de técnica, forma e metodologia, as múmias do começo da Idade Média são continuidade das práticas de tratamentos cadavéricos realizados entre os antigos cristãos. Nesse sentido é interessante pensar na linha tanto de continuidade quanto de herança. Isso porque algumas regiões já realizavam esses procedimentos e continuaram realizando. Por outro lado com as invasões bárbaras, novos povos e regiões passaram pelo processo de cristianização, portanto assumiram práticas embalsamadoras de maneira póstuma.

Se em questão das maneiras e formas de fazer pontua-se continuidade relacionada às práticas cristãs, em termos de significação é preciso outra elaboração. A questão do uso de aromáticos para fazer valer o divino sobre o profano, assim como a noção de fazer valer a condição sagrada do defunto se mantiveram. Porém a respeito de quais fármacos utilizar e o porquê de seus usos denota entrelaçamento com questões da medicina física humoral. Essa medicina tem sim um espaço secundário e menor diante das elaborações religiosas nesse período, mas é justamente por ter esse espaço que ela conquistou terreno e esteve em uso por quase um milênio e meio.

Há então a continuidade de práticas anteriores, porém práticas agora reelaboradas não a partir de novas técnicas, mas sim de novas significações sobre esses artifícios a partir da amalgama de conhecimentos herdados tanto do cristianismo quanto das noções greco-romanas.

REFERÊNCIAS

ASCENZI, A., BIANCO, P., NICOLETTI, R., CECCARINI, G., FORNASERI, M., GRAZIANI, G., GIULIANI, M.R., ROSICARELLO, R., CIUFFARELLA, L., GRANGER-TAYLO, H. **The Roman Mummy of Grottarossa.** In: Human Mummies. 1 ed. New York: Springer, 1996, pp.205-218.

ASCENZI, A., BIANCO, P. FORNACIARI, G., MARTIN, C.R. **Mummies from Italy, North Africa and The Canary islands.** In: Mummies, Diseases and Ancient Cultures. 1 ed. New York: Cambridge University press, 1998, pp.263-288.

AUFDERHEIDE, C. **The scientific studies of mummies.** 1 ed. New York: Cambridge University press, 2003.

BRENNER, E. **Human body preservation – Old and new techniques.** Journal of Anatomy, V.224, pp.316-344, 2014.

BUI, T.M. e GIRARD, M. **Pollens, ultimes indices de pratiques funéraires** évanouies**.** Revue archéologique de Picardie, NS.21, pp.127-137, 2003.

CASTRO, F.L. **História do direito Geral e Brasil.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

CHARLIER, P. **Embalming in France (from Twelfth to Nineteenth Century) Principle and Development of Techniques.** In: The handbook of mummy studies. 1 ed. Singapura: Springer, 2020, pp.1-23.

CHURCHILL, K. **Excarnation, Decapitation and Preservation: The Corpse in Celtic History and Myth.** Between Arts and science, V.4, N.3, pp.31-43, 2019.

COLMAN, P. **Corpses, coffins and Crypts, A history of burial.** 1 ed. Nova Iorque: Henry Holt and Company, 1997.

COUNTS. D.B. **Regum Externorum Consuetudine: The Nature and Function of Embalming in Rome.** Classical Antiquity, V.15, N.2, pp.189-202, 1996.

CRUZ, J.C. **The Incorruptibles - A Study of the Incorruption of the Bodies of Various Catholic Saints and Beati.** 1 ed. Charlotte: Tan Books, 1977.

CURTIS, V.A. **A natural history of Hygiene.** Canadian Journal of Infectious Diseases and Medical Microbiology, V.18, N.1, pp.11-14, 2007.

ESSER, R.S. **Der Leichnam im Mittelalter - Einbalsamierung, Verbrennung und die kulturelle Konstruktion des toten Körpers.** Tese (Pós-doutorado em História) – Departament of historic literature, University of Heidelberg. Heidelberg, 2014.

FLIEGEL, S. **A Little-Known Celtic Stone Head**. The Bulletin of the Cleveland Museum of Art, V.77, N.3, pp.82-103, 1990.

FULCHERI, E. **Mummies of Saints a particular category of Italian mummies.** In: Human Mummies. 1 ed. New York: Springer, 1996, pp.219-230.

GIRARD, M. **Les restes végétaux discrets dans les sépultures. Recherche et enseignements.** Archéologie médiévale, V.16, pp.137-146, 1986.

GRACIA, D. **The Ethics of Diagnosis in Early Christianity and The Middle Ages.** In: The Ethics of diagnoses. 1 ed. Dordrecht: Kluwer academic publishers, 1992, pp.19-28.

GRANT, E. **Physical Science in the Middle Ages.** 1 ed. New York: Cambridge University Press, 1977.

GREEN, D.A. **Fragrance in The Rabbinic World.** In: Smells and the Ancient senses. 1 ed. New York: Routledge, 2015, pp.146-157.

HARVEY, S.A. **Scenting Salvation - Ancient Christianity and the olfactory imagination.** 1 ed. Berkeley: University of California Press, 2006.

JEREMIAH, K. **Christian Mummification - An interpretative history of the preservation of Saints, Martyrs and Others.** 1 ed. Jefferson: Mcfarland, 2012.

JOHNSON, E.C., JOHNSON, G.R. e JOHNSON, M. **The origin and history of embalming.** In: Embalming history, Theory and practice. 5 ed. New York: Mcgraw hill, 2012, pp.981-1078.

MOORE, C.C., WILLIAMSON, J.B**. THE UNIVERSAL FEAR OF DEATH AND THE CULTURAL RESPONSE**. In: Handbook of death and dying, VOL.2. 1 ed. Londres: Sage publications, 2003, pp.3-13.

ROSEN, G. **Uma história da saúde pública.** 1 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1994.

SILVERMAN, B.C. **Monastic Medicine - A Unique Dualism Between Natural Science and Spiritual Healing.** Hopkins Undergraduate Research Journal, N.1, pp.10-17, 2002.

THOMAS, L.V. **Antropología de la Muerte**. 1 ed. Cidade do México: Fondo de cultura económica, 1983.

THOMAS, L.V. **El cadaver.** 1 ed. Cidade do México: Colección popular, 1989.

TONER, J. **Chapter 11: Smell and Christianity**. In: Smell and the ancient senses. 1 ed. Londres: Routledge, 2015, pp.158-170.

WADE, A. **Mummies of Europe.** In: Mummies around the World - AN ENCYCLOPEDIA OF MUMMIES IN HISTORY, RELIGION, AND POPULAR CULTURE. 1 ed. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2015, pp.230-233.

A ALMA PENADA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO: UM SENHOR DA GUERRA NA LITERATURA E NA HISTÓRIA (1835-1865)

Data de aceite: 02/01/2023

Cesar Augusto Barcellos Guazzelli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: No romance de Tabajara Ruas Netto Perde Sua Alma" de Tabajara Ruas, procuro alguns significados que ficção cria sobre as fronteiras, o caudilhismo e as guerras na estremadura sulina do Império. Mais que isto, entender um pouco mais como a chamada Guerra dos Farrapos e seus protagonistas ainda constroem um mito de origem importante para a formação de uma identidade regional-provincial ainda muito forte no Rio Grande do Sul. Se o livro inspirou um filme que lhe foi muito fidedigno, este por sua vez multiplicou a obra de Ruas, tornando Netto o nome mais empático dentre os chefes Farrapos. Neste sentido, a Literatura e o Cinema rio-grandenses cumpriram um papel fundamental atingindo um público-alvo relevante, incrementando muito a divulgação das ideias do autor, tornando o texto canônico em relação ao Rio Grande em tempos de guerra.
PALAVRAS-CHAVE: Caudilhos – Fronteira – Guerra – História e Ficção.

ABSTRACT: In the Ruas novel "Netto Perde Sua Alma" of Tabajara Ruas, I look for some meanings that fiction creates about frontiers, landlord's power and wars in the extreme south of the Empire. More than that, to understand a little more how the called Rags War and its protagonists still build an important origin myth for the formation of a regional-provincial identity still very strong in Rio Grande do Sul. If the book inspired a film that was very trustworthy, this in turn multiplied Ruas' work, making Netto the most empathetic name among the Rags's chiefs. In this sense, Literature and Cinema from Rio Grande do Sul played a fundamental role in reaching a relevant target audience, greatly increasing the dissemination of the author's ideas, making the text canonical in relation to Rio Grande in times of war.
KEYWORDS: Landlords – Frontier – War – History and Fiction.

1 I INTRODUÇÃO. NETTO E RUAS: ATOS, FATOS E FICÇÕES

O caudilho Antônio de Souza Neto foi um importante "senhor da guerra": uso esta expressão para denominar os comandantes de armas do Rio Grande do

Sul, que faziam das guerras fronteiriças uma forma de atender seus anseios econômicos e políticos. Como tal, foi um ator protagonista nos principais conflitos do Século XIX na estremadura. Apoiando desde o início os revoltosos na Guerra dos Farrapos, proclamou a República Rio-Grandense em 11 de setembro de 1836. Destacou-se como um dos seis generais farroupilhas ao longo de toda rebelião, e exilou-se no Estado Oriental do Uruguai logo após a pacificação da Guerra dos Farrapos em fevereiro de 1845. Grande proprietário de terras, gados e escravos, muitas vezes esteve à frente de reivindicações de estancieiros rio-grandenses no Estado Oriental, quase invariavelmente contra governantes do *Partido Blanco*. Teve ativa participação junto ao exército formado do Império do Brasil que fez parte da coalisão com os *colorados* orientais de Rivera e dos seguidores do governador Urquiza de Entre Rios, nas campanhas que derrotaram sucessivamente os *blancos* do de Oribe em 1851, e Rosas – governador de Buenos Aires e representante da Confederação Argentina para assuntos externos – maior liderança do *Partido Federal* desde 1832. Em 1863, apoiou a insurgência do chefe *colorado* Venancio Flores contra o presidente Berro, do *Partido Blanco*. Neste conflito envolveu as forças do Império do Brasil, provocando uma enérgica reação do Paraguai, que seria uma das desencadeantes da Guerra da Tríplice Aliança. Organizou um regimento de cavalaria sob seu comando para lutar no grande conflito, falecendo em Corrientes em julho de 1866.

O escritor rio-grandense Tabajara Ruas no romance "Os Varões Assinalados", sobre a Guerra dos Farrapos, editado em 1985, já havia abordado aspectos de Netto como personagem destacada do livro (RUAS, 1995). No texto em tela, tratarei especificamente de uma obra em que o autor se aprofunda na trajetória da referida personagem publicando em 1995 o romance "Netto Perde Sua Alma" (RUAS, 1998). Só em 2001 foi lançado o filme homônimo, com roteiro do próprio autor, que também compartilhou sua direção, o que tornou a narrativa cinematográfica muito fiel ao livro (NETTO, 2001).

Procuro no romance alguns significados que ficção cria sobre as fronteiras, o caudilhismo e as guerras na estremadura sulina do Império. Mais que isto, entender um pouco mais como a Guerra dos Farrapos e seus protagonistas ainda constroem um mito de origem importante para a formação de uma identidade regional-provincial ainda muito forte no Rio Grande do Sul. Se o livro inspirou um filme que lhe foi muito fidedigno, este por sua vez multiplicou a obra de Ruas, tornando Netto o nome mais empático dentre os chefes farroupilhas. Neste sentido, a Literatura e o Cinema rio-grandenses cumpriram um papel fundamental atingindo um público-alvo relevante, incrementando muito a divulgação das ideias do autor, tornando o texto canônico em relação ao Rio Grande em tempos de guerra.

Divido o texto em três partes: uma digressão sobre a trajetória de Antônio de Souza Netto, a análise do livro de Tabajara Ruas, e considerações sobre a apropriação literária da história do caudilho. Ao final de tudo deixei como adendo o texto da Proclamação da República Rio-Grandense, afinal o feito mais conhecido do caudilho.

2 | AS ANDANÇAS DO GINETE (OU "FATOS REAIS QUE ACONTECERAM")

Faço aqui uma brevíssima biografia do caudilho Antônio de Souza Netto. Filho de estancieiros, Netto nasceu no Povo Novo, município de Rio Grande, em data indefinida: de acordo com Othelo Rosa, seria em 11 de fevereiro de 1801 (1935, p. 37); já Carlos Urbim escreveu que o registro do batismo aponta 25 de maio de 1803 (1974, p. 74). Também o sobrenome dele traz dúvidas: Netto – ou Neto – não era agnome, mas um nome familiar adotado por seu pai, Francisco. No prefácio ao romance em tela, o jornalista Elmar Bones esclarece que no registro de batismo o aparece "Neto", mas o caudilho assinava sempre "Netto" (RUAS, 1998, p. 21). Nos Anais do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul aparece a grafia "Neto" no volume 12 (1998) e "Netto" no volume 13 (2004). Nesse texto respeito a escolha de Ruas por "Netto".

Criou-se nos campos da família em Bagé, onde tornou-se muito hábil nas lidas campeiras, sendo reconhecido como emérito cavaleiro (DUMAS, 1998, p. 68). Seus estudos foram aqueles fundamentais disponíveis nos tempos de antanho, suficientes para lidar com os negócios do campo e para a carreira militar nas milícias. Ao final da Guerra da Cisplatina, em 1828, já era Capitão de Segunda Linha, posto que manteve quando se criaram as Guardas Nacionais. Quando se desencadeou a Guerra dos Farrapos, Netto tinha a patente de Coronel de Legião em Bagé, e foi dos primeiros seguidores de Bento Gonçalves.

Nos primeiros movimentos a Guerra dos Farrapos manteve-se sempre próximo à divisa com o Estado Oriental do Uruguai, invariavelmente em perseguição ao coronel legalista João Silva Tavares, cuja família também possuía campos em Bagé e no país limítrofe. A rivalidade entre os dois foi marcante na primeira fase da Guerra dos Farrapos. Em 1836 Netto derrotou Silva Tavares no famoso combate do arroio Seival, no Campo dos Menezes, próximo a Bagé. No dia seguinte, 11 de setembro, sob influência dos republicanos mais exaltados – Manoel Lucas de Oliveira, em especial – proclamou a República Rio-Grandense.

O episódio foi controvertido: Bento Gonçalves não era republicano; acossado que estava pelo legalista Bento Manoel Ribeiro, aceitou a proclamação como fato consumado. Derrotado na batalha do Fanfa em 4 de outubro do mesmo ano, permaneceria prisioneiro do Império até dezembro de 1837, quando fugiu e retornou ao Rio Grande. Mesmo ausente, foi eleito presidente da república proclamada por Netto. Também havia indícios de que a proclamação tivesse seguido sugestões do presidente uruguaio Manuel de Oribe como condição para prestar auxílio aos rebeldes; ao que parece, diversos orientais faziam parte da brigada de Netto no combate do Seival (GUAZZELLI, 2013, p. 115-126).

Foi feito general, após a morte de João Manoel de Lima e Silva. Esta promoção tinha muita importância: a República Rio-Grandense aboliu todas as patentes militares mais elevadas que existiam nos exércitos do Império de Brasil, mantendo apenas a de

general. Somente seis republicanos alcançaram este posto: João Manoel de Lima e Silva, Bento Gonçalves da Silva, Antônio de Souza Netto, Bento Manoel Ribeiro (no período em que aderiu à República Rio-Grandense), David Canabarro e João Antônio da Silveira.

Netto tornou-se Comandante em Chefe das armas rebeldes até o retorno de Bento Gonçalves. Pouco adepto de formalidades marciais, Netto teria usado sempre poncho e chapéu campeiros. Sua única imagem é *Retrato de Antônio de Souza Neto*, uma pintura do século XIX de autoria de Azevedo Dutra: nela o general aparece como um homem maduro – portanto muitos anos depois da Guerra dos Farrapos – usando um dólmã e quepe militares azuis, como eram usuais no exército brasileiro.

Afamado como ginete e exímio conhecedor de cavalos, era um dos oficiais mais preocupados com a remonta do exército farroupilha, cuja cavalaria foi a razão mais alta para as dificuldades dos legalistas em vencerem a rebelião. Paradoxalmente, estas qualidades não impediram que, mais tarde, o general Netto fosse responsabilizado pelos companheiros de armas por não ter impedido que seis mil cavalos comprados na Argentina fossem capturados pelos legalistas.

Foi um dos mentores do famoso Regimento de Lanceiros Negros, formado por escravos libertos sob o comando direto de Joaquim Teixeira Nunes, o *Gavião*, considerado o maior lanceiro do seu tempo. Nas guerras civis do Rio da Prata isso não era tão raro, mesmo que os negros libertos ainda fossem utilizados principalmente na infantaria. Esta conduta em relação aos libertos que da cavalaria republicana não significava uma postura abolicionista. Netto era proprietários de escravos em suas estâncias no Rio Grande do Sul e no Uruguai. Nunca aceitou tratativas de paz com o Império; após a assinatura do convênio de Ponche Verde que reincorporou os sublevados ao Império, Netto retirou-se para o Estado Oriental, estabelecendo-se na estância de *Piedra Sola*, a norte de *Paysandu.*

No Uruguai, desde 1843 estava em curso a *Guerra Grande*: de um lado os *blancos* com seu líder Manuel Oribe, que associava ao seu exército soldados do *Partido Federal* argentino enviados por seu aliado Juan Manuel de Rosas, governador de Buenos Aires; de outro, os *colorados* do Presidente Fructuoso Rivera, apoiado pelos *unitarios* exilados da Confederação Argentina, sitiados em Montevidéu. As escaramuças nos campos uruguaior perturbavam os estancieiros rio-grandenses de ambos os lados da fronteira, motivando represálias de Netto no Estado Oriental contra os *blancos* a alegados confiscos de gados e de escravos.

Em 1851, quando Urquiza, governador de Entre Rios moveu guerra contra seu antigo aliado Rosas e invadiu o Uruguai para atacar Oribe, além do apoio dos *colorados* contou com a intervenção do Império do Brasil a seu lado, e Netto formou a Brigada de Voluntários Rio-Grandenses. Sua participação na vitória contra Oribe em 1851 e contra Rosas em 1852 foi contemplada com a promoção dos seus comandados à Primeira Linha, como Brigada de Cavalaria Ligeira, e para Netto o título de Brigadeiro Honorário do exército brasileiro.

Em 1859 estavam novamente os *blancos* no poder do Estado Oriental, e Netto dirigiu

queixas ao Império como “representante” dos brasileiros – vale dizer, dos estancieiros rio-grandenses – que viviam no Uruguai, sempre referindo intervenções governamentais descabidas em suas propriedades. Dois anos depois, o já quase sexagenário general, até então celibatário, casou-se com a uruguaia Maria Escayola, filha de estancieiros de *Paysandu*, com quem teve duas filhas.

Corria o ano de 1864 quando Netto, a frente de diversos conterrâneos, apoiou as forças do *colorado* Venancio Flores, que iniciara no ano anterior uma nova campanha militar contra o governo *blanco* do Presidente Bernardo Berro e de seu sucessor Anastasio Aguirre. Os pedidos de Netto tiveram eco, e o Império do Brasil apoiou os *colorados*, assim como o Presidente Bartolomé Mitrem da Argentina. Esta dupla intromissão das duas maiores potências sul-americanas nos assuntos uruguaios foi considerada uma agressão pelo Paraguai de Solano Lopez, constituindo-se em um dos estopins do maior confronto militar na América do Sul. A República Oriental do Uruguai, o Império do Brasil e a República Argentina a assinaram em 1.º de maio de 1965 o Tratado da Tríplice Aliança, desfechando a guerra que levou o mesmo nome contra o Paraguai.

Nos primeiros movimentos, os paraguaios invadiram a província de Corrientes e atacaram o território fronteiriço do Rio Grande do Sul, ocupando São Borja, Itaqui e Uruguaiana. Em fevereiro de 1865 Netto regressou do Uruguai no comando da sua Brigada de Cavalaria Ligeira para combater os paraguaios cercados em Uruguaiana, levando a antiga bandeira da República Rio-Grandense junto com a do Império. Sob as ordens de Manoel Luiz Osório bateu-se nas batalhas de *Estero Bellaco* e de *Tuyuti*, em maio de 1866. Devido à malária adquirida nos terrenos pantanosos do Paraguai, veio a falecer no Hospital de Sangue de Corrientes em 1.º de julho do mesmo ano.

3 | AS LIDES DO ESCRITOR (OU “O QUE DIZEM AS OBRAS DE FICÇÃO”)

Os capítulos do livro “Netto Perde Sua Alma” abordam a vida do caudilho em diversos tempos. “Corrientes” inicia a trama a partir dos últimos dias de Netto no hospital de Corrientes, julho de 1866; “Reunião no Morro da Fortaleza”, faz um longo *flashback* até abril de 1840, quando a República Rio-Grandense já enfrentava sérias dificuldades; cederam o confronto com os legalistas no Campo dos Menezes; “Dorsal das Encantadas” recua o tempo da narrativa a setembro de 1836, quando Netto proclamou a República nos campos do Seival; segue-se “O Último Verão do Continente”, transportando a ação para março de 1845, logo após o armistício; “Piedra Sola” mostra a vida de Netto no Estado Oriental em junho de 1861, com destaque para seu encontro e romance com sua futura esposa Maria Escayola; o capítulo final também se intitula “Corrientes” e retoma as horas finais do general em 1866 no hospital de sangue. Ancorando-se nesses distintos momentos da vida do general, a reconstrução dos seus atos e da sua personalidade ganha verossimilhança, e o herói se destaca na saga dos campos rio-grandenses, marcadas pelos muitos anos de

guerras.

Antecedendo o primeiro capítulo, duas páginas descrevem uma cena digna de contos de mistério, com três mortos encontrados no início do dia pela enfermeira de um hospital: o tenente-coronel cirurgião, o francês Philippe Fontainebleux, o major argentino Ramirez e o general Souza Netto. O capítulo I, "Corrientes" é datado de 1.º de julho de 1866. Netto foi hospitalizado em Corrientes devido a ferimento recebido no combate de *Tuyuti.* Ele está atento ao atendimento que recebem oficiais argentinos também feridos, muito pesaroso com o infeliz capitão De los Santos, vítima do sádico cirurgião Fontainebleux que, no entanto, dá tratamento diferenciado ao cruel major Ramirez. Das suas lembranças recentes há um diálogo com Osório, na véspera da batalha de *Tuyuti*, onde rememoram chefes rio-grandenses que haviam morrido; ao fim dessa conversa, um isolado barqueiro fez Netto lembrar o mitológico Caron, que conduzia os mortos ao Hades. Além desta referência inusitada à mitologia grega, decorre daí uma improvável recitação em italiano do Canto III do "Inferno", da *Divina Comédia* de Dante, livro que Netto teria recebido de Garibaldi e lido no original, com a oportuna glosa de Osório, também na mesma língua. Com toda a consideração que as liberdades poéticas devem receber nas obras ficcionais, o trecho parece muito improvável: Netto e Osório tiveram estudos muito irregulares que os permitissem conhecer literatura estrangeira com tanta fluência.

O final do capítulo traz a visita do sargento Caldeira, um negro que o acompanhou desde Guerra dos Farrapos. Caldeira é portador de carta do antigo ministro republicano Domingos José de Almeida, que transcreve trechos de uma missiva de Garibaldi, na qual o italiano alardeava as qualidades dos comandantes rio-grandenses, especialmente Netto. A macabra amputação das pernas do capitão De los Santos pelo sinistro médico traz muita indignação a Netto, e ele conspira com Caldeira seu assassinato.

"Reunião no Morro da Fortaleza", datado em 8 de abril de 1840, inicia com um diálogo entre Netto e Garibaldi, onde o corsário se diz inspirado pelos farrapos para uma causa futura, a unificação da Itália como uma república. Segue-se uma passagem emblemática na recriação do Rio Grande do passado, quando Netto e o capitão Teixeira Nunes, o *Gavião,* comandante dos lanceiros negros do exército republicano. Chegando a uma fazenda procurando por cavalos, foram recebidos pela dona e sua nora, armadas, e inquirindo fortemente sobre a procedência dos estranhos; essas mulheres representam muito bem uma realidade onde a ausência dos homens da casa, elas assumiam os negócios e a segurança dos lares. Na sequência, quando as pessoas se dão a conhecer, também fica muito claro quão reduzidas eram as gentes desta elite estancieira, onde as poucas famílias sabem perfeitamente quem são os demais membros de sua classe social, de onde vieram e onde se localizam. Netto e *Gavião* são reconhecidos pelo jovem escravo Milonga, que os idolatra como protetores dos escravos e fiadores de sua futura liberdade: a luta dos Farrapos se identifica aqui com a liberdade dos cativos. Na volta para o acampamento, foram atacados por cinco charruas, sendo salvos pelos certeiros tiros de Milonga que os

seguia secretamente.

Nesta passagem há anacronismos importantes. Na época as armas de fogo eram ainda precárias e muito raras. O chefe dos agressores levava um revólver, arma que foi inventada por Samuel Colt em 1835, mas que entrou em uso apenas em 1847. Já o primeiro fuzil moderno de agulha foi criado pelo alemão Dreyse em 1836; seu modelo comercializado de 1841 só foi usado no Prata nas Guerras de Oribe e Rosas, de 1851-1852. Por sua vez Milonga tem um rifle de repetição, o que só seria inventado por Henry em 1860. Enfim no acampamento, enquanto os oficiais tratam de um ataque concertado entre diversos corpos do exército republicano aos legalistas alojados no morro da Fortaleza, Milonga se incorpora aos Lanceiros Negros, conhecendo o lendário sargento Caldeira.

Aqui o autor descreve as blusas vermelhas dos uniformes dos cavalarianos, salientando que Garibaldi as usaria nas campanhas da Itália, formando as brigadas *camicie rosse.* Esta possibilidade foi recentemente retomada por Carta (2013). Cor simbólica da Revolução Francesa, o vermelho foi usado por Artigas em sua bandeira, nos anos 1830 foi adotado como obrigatório pelo *Partido Federal* de Rosas e, em 1835, Rivera criava o *Partido Colorado*, obviamente com insígnias vermelhas. Os farroupilhas o adotaram em lenços e camisas, além da faixa transversal na bandeira da República Rio-Grandense

O terceiro capítulo é "Dorsal das Encantadas", passado em 11 de setembro de 1836. É o mais curto dos capítulos, apesar de narrar a proeza mais conhecida da Netto: a proclamação da República Rio-Grandense, após a Batalha do Seival, ganha pela sua carga de cavalaria ligeira de lanceiros. Nessa passagem, ele reflete sobre a hiperbólica frase de Ricardo III na peça homônima de Shakespeare: *"Um cavalo! Um cavalo! Meu reino por um cavalo! "* Uma vez mais Ruas atribuiu ao general um conhecimento literário inverossímil numa elite rural como a rio-grandense; se na citação a Dante o general já era um homem maduro; no presente ela recorda uma leitura do dramaturgo inglês com meros 32 anos, metade deles vividos em campos de batalha!

Mais adiante entretém uma longa conversa com Lucas de Oliveira, que trata de convencê-lo à secessão da província, mesmo na ausência de Bento Gonçalves. Netto mostra-se prudente, mesmo sabendo-se apoiado por outros chefes, reconhecendo a grande disparidade de poder comparando suas forças com as do Império do Brasil. Uma vez mais uma nota da erudição literária de Netto ainda jovem, comparando a província com Lilliput, das *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, que lhe havia sido presenteado pelo mesmo Lucas de Oliveira! Mas a decisão de "fundar um país" só é tomada após um diálogo com Caldeira. O sargento, com muitos outros escravos, fugira para a mítica Serra das Encantadas; viera com os demais compor a cavalaria dos negros por acreditar num novo país que Netto podia criar.

Esse otimismo já fora totalmente destruído em 2 de março de 1845, dias após o acordo de paz com o Império. Em "Último Verão do Continente" a questão social aparece com um dos pontos mais altos do livro. No que diz respeito a uns e outros, o acordo, que

preservou a condição social dos estancieiros, além de garantir seus postos no exército imperial, não resultou em vantagens para os cativos que haviam sido alforriados para incorporarem-se às hostes rebeldes. Soldados negros, entre eles Milonga, discutem revoltados a promessa não cumprida de garantir-lhes a liberdade, e planejam fugir para a Serra das Encantadas; debalde o sargento Caldeira tenta explicar a inutilidade de ir contra a situação em que os chefes farrapos precisavam assinar a paz. Em conversa com o legalista Osório, o próprio Netto comenta que os negros foram os mais prejudicados pela guerra, e que se retirará para o Uruguai com duzentos seguidores. No final do capítulo ele é afrontado por Milonga que, cobrando também a morte do "Gavião" Teixeira Nunes, tenta matar o general usando um revólver, anacrônico e, mais surpreendente ainda, nas mãos de um lanceiro negro! Caldeira, na defesa de Netto, mata o "negrinho burro"

"Piedra Sola", passado em 25 de junho de 1861, mostra a vida do general no exílio uruguaio. Netto, no início do capítulo; sem inimigos com quem guerrear, passa seu ócio caçando um jaguar; desta feita usa um rifle Winchester de repetição em mais um anacronismo, pois esta arma só foi colocada no mercado em 1866! A imponência da fortaleza que construiu na estância de *Piedra Sola* representa tanto o poder econômico de Netto, quanto a condição do caudilho que já enfrenta novos inimigos. O general segue amante das letras, cochilando à beira do fogo com um exemplar de *A Divina Pastora*, o segundo romance escrito no Brasil, obra de Caldre e Fião de 1847 (CALDRE E FIÃO, 1992). É mais um anacronismo, pois a primeira edição deste livro desapareceu misteriosamente, e só foi encontrado um exemplar em 1992. Por óbvio, não gosta do livro, lembrando uma vez mais as *Viagens de Gulliver* e a sua Lilliput! A República, outra vez?

Netto divaga sobre o primeiro encontro que tivera com Maria Escayola numa livraria de Montevidéu, onde o general adquiria romances franceses; ele já tivera leituras em italiano e em inglês, sobre as quais trocara ideias com dois parceiros das guerras civis. Leituras muito improváveis para esses tempos, a não ser por elites muito ilustradas, só encontradiças nos centros urbanos mais cosmopolitas. Dias depois, em casa do pai de Maria, Netto tem uma conversa tensa com o embaixador inglês Thornton, onde é discutida a situação política do Rio da Prata e a insatisfação britânica com o Paraguai de Solano López. Netto não aceita os poderes discricionários do ditador, mas nega a qualificação de barbárie; estende sua contrariedade a reis e imperadores, e mesmo aos caudilhos quando é deles lembrado pelo embaixador. Mais tarde acontece o encontro romântico entre Netto e a Maria, ele com 57 e ela com 38 anos. Ao final do capítulo, a futura esposa, com quem teria duas filhas, adivinha a proximidade de um novo conflito armado.

Novamente "Corrientes", o ato final passado na madrugada de 1º de julho de 1866. Primeiro o major Ramirez, a quem Caldeira atribui toda a sorte de crimes de guerra que ficaram impunes: ele é simplesmente sufocado. Netto mantém um interessante diálogo com o sargento Caldeira enquanto veste o uniforme completo: primeiro justifica que um oficial deve estar sempre bem apresentado, acrescentando que isto lhe permitiu uma

entrevista com o Imperador sem descobrir-se, porque um militar fardado só se obriga a tirar o chapéu para as damas. Relatou ainda a Caldeira que, a uma menção de Pedro II sobre a belicosidade dos rio-grandenses, teria respondido que ela não era natural, mas consequência de duzentos anos de guerra na fronteira, e que para garantir o gosto pelas belas artes da Corte, que lembrava Atenas, era necessária a presença de Esparta. Mais uma vez aparece uma veia literária que é apreciada pelo próprio Caldeira, como um "floreio" de linguagem. O odioso cirurgião Fontainebleau foi degolado pelo sargento com o mesmo escalpelo sujo que mutilara o falecido capitão De los Santos.

Finalmente a fuga para a beira do rio. Lá esperava Caronte com sua barca! E então a revelação de Caldeira de que já cruzara esse rio, morto que fora em *Tuyuty*, no mesmo combate onde se ferira o general. A travessia, portanto, era dele só, que se apresentou ao barqueiro apenas com o nome Antônio.

4 I DE VOLTA AOS ATOS, FATOS E FICÇÕES

O livro recebeu algumas críticas que o apontaram como mais uma apologia do passado rio-grandense, que me parecem inadequadas. O único momento em que se mostra épico é na proclamação da República Rio-Grandense, que foi uma bravata ao estilo provocativo de Netto, incentivado por Lucas de Oliveira e outros republicanos mais radicais. Sequer as poucas cenas de combate são portentosas; ao contrário, mostram os sofrimentos, as dores e as sujeiras dos campos de batalha. É certo que Netto não era um abolicionista, mas tentou preservar os cativos que haviam servido nas tropas farroupilhas, e seu amigo Teixeira Nunes comandou os lanceiros negros, e com eles foi morto na guerra. É um tanto pouco inverossímil o grau de "instrução" de Caldeira, capaz de ler cartas rebuscadas de Garibaldi e Almeida, e de compreender as metáforas do general, numa época em que o analfabetismo era a regra.

A empatia de Netto com seus comandados era aquela comum aos caudilhos do Prata, que faziam dos seus peões as milícias pessoais. É significativo que em nenhum momento do livro Netto se refira a si ou aos seus companheiros de armas como "gaúchos", um anacronismo tão comum em obras do gênero. Por outro lado, a presença de negros libertos era uma usança desde a invasão luso-brasileira da Banda Oriental em 1811, e o serviço militar foi desde então uma estratégia para fugir da escravidão, e o filme mostra com propriedade a grande presença de negros nas tropas farroupilhas e, por outro lado, também contempla a frustração e o desespero destes homens, que ao final da luta não obtiveram a liberdade esperada.

Em se tratando de uma sociedade pastoril e guerreira, e portanto muito masculina, as mulheres aparecem secundariamente, mas são apresentadas em três situações muito distintas: gerindo os negócios das estâncias, abandonadas pelos maridos e filhos que se incorporavam aos exércitos; acompanhando as tropas, como "vivandeiras" ou "chinas de

soldado", o que foi uma realidade peculiar ao espaço platino; e uma rara presença de intelectual urbana, pacifista e crítica mordaz da sociedade de então, onde os interesses econômicos e políticos destas elites masculinas se sobrepunham a quaisquer projetos de uma melhor qualidade de vida para todos.

Tabajara Ruas é mais um dos tantos escritores rio-grandenses oriundos da fronteira, e dela fez cenário para vários dos seus livros. Além de *Netto Perde sua Alma*, a Guerra dos Farrapos foi tema do já citado *Os Varões Assinalados*. Ambientado em sua Uruguaiana, em 1990 publicou por primeira vez *Perseguição e Cerco a Juvêncio Gutierrez* (2003), sobre um contrabandista de fronteira, e em 1997, com a parceria do jornalista Elmar Bones produziu *A Cabeça de Gumercindo Saraiva*, uma biografia do caudilho *maragato* da Revolução de 1893. A temática, portanto, é familiar para o autor. O romance se fundamenta em uma ou mais versões da história, e o faz apropriadamente, sem "erros históricos" visíveis. Assim, parece muito rançoso alguns historiadores discutirem aspectos que são polêmicos na historiografia dentro de uma obra ficcional, sempre atrás de uma "verdade" que se renova a cada investigação.

Apontei anacronismos que presumi em relação às leituras de Netto e seus camaradas de armas: ele aparece como um poliglota capaz de ler francês, inglês e italiano, e debate as obras com alguns camaradas, o que é muito inverossímil, mas é impossível confirmar esta impressão. Mais séria me parece a questão de armamentos modernos, pois destes pode-se averiguar com certeza quando foram inventados e colocados em uso. Mas reitero que estas observações não retiram as qualidades literárias do romance.

Em outra oportunidade escrevi um texto sobre o filme "Neto Perde Sua Alma" (GUAZZELLI, 2003) onde considerei que a alma de Netto permanecia extraviada pela campanha rio-grandense e oriental, quem sabe com alguns passeios pelos pântanos e rios do Paraguai. A palavra escrita ainda me "fala" – e também "cala", no sentido de a(pro)fundar – melhor que as imagens em movimento, talvez porque posso voltar a elas, relê-las vezes sem conta... Quem sabe se por isto – e tendo passado treze anos daquela primeira chegada à história de Netto contada por Tabajara Ruas – eu cheguei a uma outra conclusão que, atrevidamente, contraria o próprio autor: penso hoje que Netto passou a vida procurando onde afinal havia se escondido sua alma! Morto, Netto atravessou o rio numa barca solitária, conduzido, quem sabe, pelo Caronte mitológico. Para o mundo das sombras, onde estão as almas penadas? Para pensar, no mais...

REFERÊNCIAS

ANAIS DO ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL (Volume 12). NETO, Antônio de Souza *(CV-6063 a CV-6177).* Porto Alegre: CORAG, 1988, p. 11-92.

_______ (Volume 13). NETTO, Antônio de Souza (CV-6178 a CV-6400*).* Porto Alegre: CORAG, 2004, p. 13-166.

BONES, Elmar. Em Busca do General. In: RUAS, Tabajara. **Netto Perde Sua Alma.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998, p. 17-38.

CARTA, Gianni. **Garibaldi na América do Sul: o mito do gaúcho**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DUMAS, Alexandre. **Memórias de Garibaldi**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

GUAZZELLI, Cesar A. B. A Alma Extraviada de Netto. São Paulo: **CELPCYRO** (on-line), São Paulo: v. n.º 9, maio 2003.

_______. Regiões-províncias na Guerra da Tríplice Aliança. **Topoi.** Rio de Janeiro (RJ): v. 10, 2009, p. 70-89.

_______. **O Horizonte da Província: a República Rio-Grandense e os Caudilhos do Rio da Prata.** Porto Alegre: Linus, 2013.

_______. Entre a Província e o Império: as andanças de Antônio de Souza Neto e David Canabarro na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1865). In: ROMANI, Carlo et al. **Fronteiras e Territorialidades. Miradas sul-americanas da Amazônia à Patagônia**. Brasília: CAPES, 2019, p. 203-220.

MENEGAT, Carla. Projetos de fronteira e de nação: o jogo de relações políticas imbricadas nas relações Brasil-Uruguai (1830-1851). In: ROMANI, Carlo op. cit. p. 221-238.

NETTO PERDE SUA ALMA. Direção: Tabajara Ruas e Beto Silva. Produção: Tabajara Ruas. Porto Alegre (Brasil). Europa, 2001, 1 DVD.

RUAS, Tabajara. **Netto Perde Sua Alma**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

_______. **Os Varões Assinalados**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

THOMPSON FLORES, Mariana F. da C. **Crimes de fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845-1889).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

JOÃO HENRIQUE LÚCIO DE SOUZA - Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Campina Grande (PROFSOCIO/CDSA/UFCG). Possui Especialização em Programação de Ensino de História pela Universidade de Pernambuco (UPE), Especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Graduação em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Foi professor da AUTARQUIA DE ENSINO SUPERIOR DE ARCOVERDE, no curso de Licenciatura em História. Atualmente é professor da ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO OLAVO BILAC e tutor presencial do curso de História oferecido pela Universidade de Pernambuco (UPE) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), é integrante do grupo de pesquisa "Produção do espaço, metropolização e relação rural-urbano" que tem por objetivo discutir e compreender a lógica de produção e reprodução do espaço partindo do entendimento do processo de metropolização e as novas configurações das relações entre o rural e o urbano. E do grupo de pesquisa "Formação de Professores e Ensino de Sociologia: trajetórias sociais e os dilemas da docência diante da precarização do trabalho semiárido brasileiro" que tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre o ensino de sociologia, tendo interlocução central com a sociologia do ensino e a sociologia da educação, porém sem perder de vista as contribuições da antropologia, pedagogia e psicologia. É autor de diversos artigos e capítulos de livros, tem experiência na área de História com ênfase em História Regional do Brasil, Cultura, Patrimônio e Memória, Sociologia com ênfase em Ensino de Sociologia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8150274369354740. ORCID: 0000-0003-2891-7315

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro-Americana 38, 39, 42, 44

Antiguidade 62, 65, 72

Antiguidade tardia 62, 65

B

Blues 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Bourdieu 8, 31, 36

Brasil 5, 8, 22, 36, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 87

C

Caudilhos 76, 83, 84, 86

Civilização romana 62, 66

Continuidade 49, 62, 63, 66, 69, 72, 73

Cristianismo 62, 65, 69, 70, 72, 73

Cultura escolar 12

Cultura feminina 38

D

Desconfinamento 24, 26, 27, 29

Desigualdade de gênero 38, 39

Distanciamento 12, 13, 36

Durkheim 5, 6, 7, 11

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 50, 61, 87

Educação infantil 3, 6, 24, 26, 27, 33

Embalsamento 71

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 87

Ensino remoto 24, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35

Escola privada 26, 28, 30, 31, 32, 33

Escola pública 3, 6, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35

Estado 3, 8, 13, 18, 21, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 77, 78, 79, 80

F

Farrapos 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85

Ficção 76, 77, 80

Formação 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 33, 35, 38, 39, 46, 49, 51, 52, 56, 57, 58, 65, 70, 76, 77, 87

Formação escolar 12, 19

Fronteira 76, 79, 84, 85, 86

G

Guerra 58, 61, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86

H

Habitus 1, 2, 8

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 36, 46, 49, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 74, 75, 76, 77, 85, 87

Historiografia 5, 85

I

Idade Média 6, 62, 65, 69, 72, 73

L

Loucura 46, 47

M

Memória social 12

Música 4, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

N

Nação 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 86

Narrativa 1, 52, 55, 56, 58, 71, 77, 80

O

Osmologia 62, 69, 70

P

Pandemia 13, 24, 25, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 57

Paulo Freire 1, 2, 4, 7, 10, 22, 36

Povo 5, 40, 41, 43, 49, 78

Povos Bárbaros 62

Progenitores 12, 13, 14, 15, 16, 17

ÍNDICE REMISSIVO

R

Racismo 12, 18, 19, 21, 39, 44, 58

Raízes 41, 47, 49, 50, 52, 56, 57, 58, 61, 62, 65

T

Tempo presente 25, 46, 56, 57

Testemunho de vida 1, 2

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência à história 3



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2023

Sentidos e sujeitos:

Elementos que dão consistência à história 3



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023